PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 19 5 GRUDNIA 1930 ROK IX

NASZE METODY CZYTANIA W ŚWIETLE PSYCHOLOGJI POSTACI.

I.

Zagadnienie doskonalenia metod nauki czytania zajmuje od dawień dawna centralne miejsce wśród różnych zagadnień dydaktycznych. Świadczy o tem chociażby tylko sam fakt pojawienia się w ciągu wieków licznych zróżnicowanych metod. Są one dziełem intuicji pedagogicznej i doświadczenia praktycznego.

Dopiero dydaktyka eksperymentalna skierowała zagadnienie metod czytania na naukowe tory. Zajmuje się ona od lat kilkudziesięciu analizą psychologiczną aktu czytania u dorosłych i dzieci — bada, odkrywa i tworzy tę niezbędną dla wszelkich zabiegów praktycznych podstawę naukową.

Obecnie problemat wkracza w nową fazę. Trzeba go rozpatrywać pod kątem nowych psychologicznych poglądów — poglądów t. zw. psychologji postaci czyli psychologji strukturalnej. — Wyniki psychologji strukturalnej winny się stać podwaliną nauczania przedmiotów szkolnych, przedewszystkiem tych, które się opierają na postrzeżeniach wzrokowych. Na pierwszem miejscu występuje tu nauka czytania...[1])

„W nauczaniu czytania istnieją dwie metody zasadnicze: syntetyczna... i analityczna... W elementarzach, używanych dzisiaj, zarówno metoda syntetyczna, jak analityczna uległy pewnym przekształceniom i wytworzyły nowe kombinacje. Metoda analityczno-syntetyczna opiera sie:

1) na wyodrębnieniu samogłosek, a następnie spółgłosek z wyrazów, które uczeń poznaje w całości jako nazwy obrazków (analiza);

2) na łączeniu poznanych głosek z innemi (synteza).

---

[1]) Dymek, *Psychologja postaci jako podstawa nowoczesnej pedagogiki. Rocznik Pedagogiczny,* tom III, str. 81.

Metoda t. zw. wyrazowa polega:

1) na rozpoznaniu i czytaniu wyrazów jako całości;

2) na podziale wyrazu na zgłoski i oddzielnem czytaniu każdej części;

3) na czytaniu innych wyrazów, złożonych z tych samych zgłosek;

4) na porównaniu wyrazów dla wyodrębnienia liter,

5) na czytaniu nowych wyrazów z temi samemi literami. [1])

II.

Która z tych dwóch metod odpowiada z punktu widzenia psychologji postaci psychice dziecka? Która metoda czytania jest naturalna?

Zanim przystąpimy do rozpatrywania problematu, musimy chociażby tylko w grubych zarysach zapoznać się z poglądem psychologji strukturalnej na tworzenie się postrzeżeń. W celu jaśniejszego uwypuklenia zestawię go z poglądem psychologji atomistycznej albo mechanistycznej.

Pierwsze postrzeżenia noworodka są chaotyczną masą czuć. Wkrótce zaczynają jednak niektóre bodźce silniej podniecać dziecko (czy to wskutek ich intensywności, specyficznej jakości czy też częstszego powtarzania się), wzbudzać zainteresowanie, powstają wrażenia (czucia), które łączą się sumatywnie w postrzeżenia. Dziecko, obcujące z matką, zaczyna powoli spostrzegać odrębnie kształt głowy, oczu, kolor oczu, cery i włosów, ma wrażenia słuchowe (głos matki) itp. Wrażenia te kojarzą się sumatywnie[2]) i tworzą razem postrzeżenie „twarz matki.“ Postrzeżenia powstają zatem z elementów „od dołu do góry;“ są one sumą wrażeń (czuć). — Postrzeżenia stają się z biegiem czasu jaśniejsze i dokładniejsze. Dziecko nabywa coraz więcej doświadczeń, a świadomość jego zaczyna się uporządkowywać. Ile razy usłyszy głos matki, zjawia się w świadomości jako kiedyś wielokrotnie i równocześnie z nim istniejące i skojarzone wyobrażenie jej twarzy.[3])

---

[1]) *Program nauki Ministerstwa W. R. i O. P. Język polski* — wydanie drugie, str. 19 i 20.

[2]) Proces asocjacji polega zatem na mechanistycznem połączeniu części — fragmentów postrzeżeniowych wzgl. wyobrażeniowych.

[3]) Prawo współczesności. James nazywa je „prawem nawyku nerwowego“.

Tak jest w pierwotnych okresach życia psychicznego. W miarę jednak, jak wzrasta doświadczenie i powiększa się zasób wyobrażeń dziecka, zaczyna się dzięki asocjacji, że tak powiem, współpraca duszy z aktualnemi postrzeżeniami. Gdy dziecko widzi matkę w stroju balowym i słyszy jej wesoły śmiech, może w jego świadomości zachodzić wiele innych „spraw psychicznych": wyobrażenie matki pracującej, matki chorej, matki w sukni codziennej, matki płaczącej itp. Te wyobrażenia wchodzą wzgl. mogą wchodzić w połączenia z obecnie aktualnem postrzeżeniem, zachowując w niem swą dawniejszą „stałą" wartość. Ten proces nazywamy asymilacją. Postrzeżenie aktualne zostało wskutek procesu asymilacji udoskonalone. Dlatego można je teraz uważać za postrzeżenie wyższego rzędu.

Tak przedstawia psychologja mechanistyczna proces postrzegania.

W wręcz przeciwnym kierunku posuwa się pogląd na tworzenie się postrzeżeń u strukturalistów. — Podstawą fizyczną postrzeżeń nie jest suma poszczególnych bodźców, lecz ich konstelacja. Pierwsze zróżniczkowania wrażenia pojawiają się pod wpływem głosu ludzkiego (głosu matki) a zatem na skutek wysoce skomplikowanych bodźców. Nie poszczególne elementy (kształty, barwy itp.) interesują dziecko, lecz całe twarze ludzkie, jak dowodzi miss Shinn na swojej małej, 25 dni mającej siostrzenicy. Koffka[1]) stwierdza, że już w drugim miesiącu życia dziecko reaguje na częściej powtarzające się kompleksy bodźców w sposób dość wyraźny (uśmiecha się, jeśli widzi twarz matki). W drugim kwartale umie odróżnić twarz matki od innych twarzy, a już w połowie pierwszego roku życia odróżnia wyraz na twarzy matki. Zachowanie się dziecka więc dowodzi, że nie rozpoznaje ono w twarzy matki poszczególnych cech, lecz ujmuje ją w ogólnych zarysach jako całość. W świadomości jego tworzy się odpowiednia scałkowana postać czyli struktura psychiczna.[2])

W rozwoju struktur zaznacza się zatem pewna gradacja. Na niezróżnicowanem dotąd tle dziecko zaczyna świadomie

---

[1]) Wybitny reprezentant psychologji strukturalnej.

[2]) Stąd nazwy: psychologja postaci — psychologja strukturalna.

postrzegać jakieś określone zjawisko. Tło i zjawisko zlewają się. Potem odróżnia to zjawisko wśród innych. A zatem: naprzód mamy wyróżnienie danej postaci z niezróżnicowanego tła, następnie odróżnienie jednej postaci od drugich, wreszcie na podstawie analizy wewnętrznej następuje jako proces najwyższego rzędu zróżniczkowanie cech — rozczłonkowanie struktury. Nasze życie psychiczne zatem nie kształtuje się „od dołu do góry“, lecz „od góry do dołu.“ Jego istota nie polega na sumatywnem łączeniu elementów psychicznych, lecz na powstaniu i doskonaleniu postaci, „w których każdy człon posiada swoją wartość łączenia z innemi i przez inne jest uwarunkowany, współistniejąc na wspólnem podłożu: w postaci każda część posiada właściwe sobie miejsce i swoje właściwości, jako część całokształtu, co można jeszcze wyrazić w ten sposób, że w postaci zmiana choćby jednej części nie pozostaje bez wpływu na pozostałe i na całą postać. Struktury wykazują wyraźnie zaznaczoną celowość, odpowiadają rozmaitym potrzebom życiowym, bądź fizjologicznym, bądź intelektualnym.[1]“)

Reasumując, stwierdzamy, iż postrzeżenie jest pierwotniejsze i prymitywniejsze od wrażeń (czuć). Analiza wewnętrzna następuje po ujęciu strukturalnem jako ostatnie ogniwo rozwojowego procesu struktur. Jest ona własnością wyżej zorganizowanych konstytucyj psychicznych.

Jak zapatrują się strukturaliści na asocjację i asymilację? — Asocjacja nie polega na mechanistycznem łączeniu wrażeń czy też jakiejś treści *x* z treścią *y*. To, co atomistyczna psychologja nazywa asocjacją, jest przynależnością do danej postaci. Struktury mogą ulec rozluźnieniu, dysasocjacji, co umożliwia powstanie i rozwijanie nowych struktur.

Asymilacja wyraża się w specyficznem nastawieniu osobnika na różne bodźce. Poprzednie postrzeżenia urobiły swoiste warunki psychiczne, pewien stan, wskutek którego osobnik na niektóre bodźce łatwiej i sprawniej reaguje. Asymilacja — to dyspozycja do postaciowania, przechodząca przy działaniu nowych bodźców w proces postaciowania. Dyspozycja jest tem silniejsza, im bardziej była zaakcentowana prapostać.

---

[1]) Joteyko: *Postulaty szkoły twórczej na prawach struktur psychicznych. Archiwum Psychologji,* tom I. nr. 3, str. 209.

To są najważniejsze poglądy strukturalistów na powstanie i istotę postrzeżeń. Zaznaczyć trzeba, że w skład struktury wchodzą czynniki emocjonalne i wolicjonalne, słowem, wszystkie dziedziny życia psychicznego.

Najwybitniejszymi reprezentantami psychologji strukturalnej są Koffka, Köhler, Wertheimer.

III.

Ten krótki szkic, charakteryzujący podstawowe poglądy strukturalistów na tworzenie się postrzeżeń, ułatwi nam w wysokim stopniu rozpatrzenie naszego właściwego zagadnienia.

Badania psychologiczne odkryły w czytaniu trzy procesy częściowe, a mianowicie:

1) optyczny,
2) motoryczno-akustyczny,
3) przedstawieniowy.

Zbadano bardzo dokładnie powstanie i działanie tych procesów, funkcjonalną ich zależność i ich współdziałanie. „Te trzy czynniki muszą być tak ściśle skojarzone ze sobą, żeby na widok graficznego obrazu odpowiadające mu dźwięki natychmiast się odtwarzały, a znaczenie pojawiało się w świadomości.“[1])

Taki jest pogląd psychologji mechanistycznej na akt czytania. Zgoła inaczej przedstawia się sprawa w świetle psychologji postaci. — Czytanie jest strukturą nabytą, w której powyżej wymienione procesy częściowe nie kojarzą się, lecz stanowią mocno scałkowane człony struktury. Struktura czytania — jako nabyta — powstaje pod wpływem „uczenia się,“ jest członem wielkiej struktury mownej, będącej narzędziem wzajemnego porozumienia się ludzi oraz modelowania pojęć ludzkich.

Rzecz jasna, iż z punktu widzenia psychologji postaci ta metoda czytania będzie naturalna, która nie zaczyna od izolowanych elementów (głosek-liter), lecz prowadzi do wytworzenia struktury czytania „od góry do dołu.“

Metoda analityczno-syntetyczna rozpoczyna „od wyodrębnienia samogłosek, a następnie spółgłosek z wyrazów, które uczeń poznaje w całości jako nazwy obrazków.“ (Program.)

---

[1]) R. Rusk: *Pedagogika eksperymentalna*, 1926, str. 313. Przełożył Dr. Z. Ziembiński.

Pierwszą czynnością zatem jest wyodrębnienie głosek — rozbicie postaci na człony, co jest sprzeczne z naturalnym przebiegiem rozwoju struktur.

Po wyodrębnieniu głoski (analizie) następuje łączenie poznanych głosek z innemi (synteza). — Synteza ta jest właściwie pozbawiona sensu. Ponieważ dźwięk i litera są ostatecznemi produktami analizy, dziecko zaś niezdolne jest do umiejętnego przeprowadzenia jej, przeto wszelkie łączenie głosek jest nienaturalne. Jeśli ponadto się zważy, iż poszczególne człony struktury nie są tworzywami samodzielnemi, lecz organicznemi składnikami struktury, w której zmiana jednego członu nie pozostaje bez wpływu na inne pozostałe i na całość struktury, to jasne będzie, iż ta sama głoska (litera), pojedyńczo wzięta, inną posiada fizjognomję, inną posiada właściwość, aniżeli w całym wyrazie jako jego część.

Rozpatrzmy teraz metodę wyrazową. — Punktem wyjścia metody wyrazowej jest — jak to już sama nazwa mówi — wyraz. Rozpoznanie i czytanie wyrazu jako całości, oto pierwszy etap lekcyjny. W dalszym ciągu następuje podział wyrazu na zgłoski i oddzielne czytanie każdej części. Analiza kończy się na wyodrębnieniu liter z zgłosek.[1])

A zatem nauka idzie tokiem następującym: wyraz, zgłoska, głoska (Program). Rozbijanie wyrazu na większe i mniejsze człony (podwójna analiza) jest procesem niezmiernie skomplikowanym, sprzeciwia się elementarnym zasadom psychologji strukturalnej. Podstawowe założenia tej metody nasuwają też znaczną trudność w układaniu elementarza, gdyż trudno dobrać wyrazów, odpowiadających wszystkim wymogom psychologicznym, fonetycznym, logicznym, dydaktycznym itp. Należałoby rozpoczynać naukę od wyrazów najprostszych, a tych jest niewiele.

Wobec takiego stanu rzeczy zdawać się może, że dobre zupełnie rozwiązanie zagadnienia znalazł ten odłam metodyków, który naukę czytania zaczyna od t. zw. wyrazów-wykrzykników, składających się z zgłosek samogłoskowych, wyrażających uczucia, np. u! (wyraża bojaźń). Wszak to struktury! — Tego rodzaju

[1]) Są to główne człony toku nauki.

ujęcie jednak jeszcze nie dociera do sedna sprawy. Podstawowym bowiem warunkiem jest wytworzenie przez nauczyciela odpowiedniej atmosfery, tworzenie naturalnego podłoża wyobrażeniowego i wzruszeniowego, z którego spontanicznie wybuchnie dany wyraz-wykrzyknik jako bezpośredni objaw istotnych i prawdziwych przeżyć dziecka w danej chwili. Wytworzenie takiego podłoża, to rzecz wcale niełatwa! Ale nawet, gdyby nauczyciel zdołał rzeczywiście w sposób naturalny wywołać odpowiednie nastawienie wyobrażeniowe i wzruszeniowe, to jeszcze zawsze pozostaje pytanie, czy **w s z y s t k i e** dzieci wyrażają w ten sam sposób swoje uczucia.[1])

Po zaznajomieniu dzieci z samogłoskami kształtuje i ten odłam naukę czytania w sposób, powyżej naszkicowany.

Inny kierunek metody wyrazowej przechodzi po zapoznaniu dzieci z całym wyrazem odrazu do analizy wyrazu na litery (głoski). Do najwybitniejszych reprezentantów tego kierunku należy u nas Falski. Nie wchodzę w ocenę elementarza i metody Falskiego, uczyniono to już wielokrotnie. Metoda Falskiego jest pod wielu względami cenną i starannie obmyślaną próbą ulepszenia metod czytania.

Jak postępuje Falski w nauce czytania?

Nauka czytania ma u niego następujący tok:

Pogadanka o obrazku.
Podpis obrazka.
Litery wyrazu podstawowego.
Dźwięki, odpowiadające literom wyrazu podstawowego.
Ćwiczenia specjalne.
To samo z Elementarza.
Pisanie poznanych liter i wyrazów.[2])

Widzimy, że od samego początku nauki przeprowadza Falski po zaznajomieniu dzieci z podpisem obrazka — z wyrazem *as* — analizę wyrazu na litery (głoski).[3]) Narzuca się pytanie, czy nie należałoby do analizy tej przystąpić znacznie później aniżeli to czyni Falski. Jeśli przyjmiemy, że struktura czytania podlega jak inne struktury tym samym prawom ewolucyjnym

---

[1]) Pomijam problemat rozwoju mowy i związane z nim zagadnienia. Przekraczałoby to ramy artykułu.

[2]) M a r j a n F a l s k i: *Wskazówki metodyczne do XI wydania Elementarza powiastkowego.* 1925, str. 13—18.

[3]) Ten sam mniej więcej tok zachowuje równocześnie w dalszych rozdziałach.

(patrz uwaga o gradacji rozwoju struktur na str. 731/32), to niewątpliwie należy dać w pierwszych okresach nauki czytania dzieciom tylko ogólne „aspekty“ wyrazów, a w okresach późniejszych dopiero przystąpić do analizy.

Piaget stwierdza, iż postrzeżenia zmysłowe są w wieku powyżej 7 lub 8 lat już więcej analityczne niż synkretyczne, ale zdania, wypowiedziane przez innych, są jeszcze ujmowane w sposób synkretyczny. A zatem w wieku powyżej 7 wzgl. 8 lat (dzieci 1 klasy szkoły powszechnej) zjawiają się dopiero pierwsze, jeszcze słabe zawiązki zdolności analizowania postrzeżeń zmysłowych. Jak widzimy, metoda czytania, która już w pierwszych okresach nauki przystępuje do wyodrębnienia z wyrazów liter wzgl. głosek, nie odpowiada strukturze psychicznej dziecka.

IV.

Z dwóch w Programie podanych metod czytania więc **żadna nie odpowiada w zupełności specyficznej budowie umysłowości dziecka.** Nienaturalne metody czytania zaś prowadzić muszą do wytworzenia sztucznych, niejasnych i niedokładnych struktur, a co zatem idzie, do obniżenia i zubożenia poziomu intelektualnego.

Tuchola (woj. pomorskie). A. Warczak.

GIMNASTYKA KOBIET.

(W związku z ukazaniem się polskiego wydania książki Elli Björksten.) *)

Od dłuższego czasu daje się zauważyć w gimnastyce kobiet jakieś ożywienie, tchnące życiem, bo wpływające z konieczności zrozumienia potrzeb ustroju kobiet i to nietylko psychicznego, ale nareszcie i fizycznego. Wypływa ono z tego starego jak świat przekonania, że celem wychowania jest kształtować wszystkich ludzi wogóle a nietylko pewne ich warstwy, i że w wychowaniu winno się dążyć do osiągania ideału a nie hamować rozwoju ludzkości. To ostatnie znowu pochodziło dotąd z niezrozumienia wielkiego pojęcia jedności istoty wychowania, jaka panowała w Grecji, i lekceważenia wychowania fizycznego a zwłaszcza

---

*) Elli Björksten: *Gimnastyka kobiet. Część I.* Tłumaczyła z drugiego wydania szwedzkiego Jadwiga Mayówna. Kraków 1929. Nakładem Działu Wydawn. Studjum Wych. Fiz. Uniw. Jag. w Krakowie, str. 246. Cena zł 7,—.

kobiet oraz z popadnięcia w jednostronność a nawet przesadę, która nie mogła prowadzić przecież do harmonji. Nie uwzględniano mianowicie tego, co tak krótko a tak dosadnie sprecyzowała nasza Komisja Edukacji Narodowej, by „jemu było dobrze i z nim dobrze."

Zapomniano, że racjonalne wychowanie fizyczne w ogólności obejmuje te wszystkie środki, które sprzyjają rozwojowi oraz zdrowiu dziecka, a w ściślejszem znaczeniu te znowu, które mają dążyć do harmonijnego rozwoju i ciała i duszy w kierunku zdrowia, piękna i siły.

Wskutek tego też z jednej strony teoretyzowano właściwie i powtarzano utarte ogólniki w coraz to innej wprawdzie szacie, zwłaszcza o zadaniu i istocie wychowania fizycznego — z drugiej zaś dążono do przesadnego i jednostronnego wychowania fizycznego, które też przemieniano w atletykę i sport, nieoparte o należyte przygotowanie systematycznemi ćwiczeniami cielesnemi.

Pamiętano, że gimnastyka to wprawdzie ćwiczenia uporządkowane według określonych zasad, mające wzmagać funkcje życiowe, ale zapominano, że należy stosować systematyczne ćwiczenia „naprzemian z ćwiczeniami więcej psychicznej natury i z takiemi, które pod względem fizycznym nie przedstawiają się jako specjalnie wartościowe, ale z punktu widzenia psychicznego mają większe walory" (str. 21), bo wzmacniają energję i wolę.

Teraz dopiero zaczyna się nietylko rozumieć ważność tej kwestji, ale co więcej i uczyć gimnastyki „dobrze," bo z pełnem już ożywieniem i uwzględnianiem powyższych jej wartości.

Teraz dopiero zrozumiano, że dotychczasowej metodzie nauczania gimnastyki b r a k o w a ł o zasadniczo d u c h o w e j s t r o n y, i dlatego zaczyna się już dążyć zupełnie świadomie oraz celowo do jej podniesienia przez jędrne, żywe i piękne ćwiczenia cielesne, wykonane z radością. Tego bowiem tylko rodzaju ćwiczenia dają ciału jędrność i zadowolenie duszy. „Elastyczne, swobodne ruchy wyrażają nietylko fizyczną, ale także duchową swobodę i nieugiętość."

Nie umiano zatem z jednej strony dobierać odpowiedniej miary energji do ćwiczeń, a z drugiej tego tak niezmiernie koniecznego i ważnego zaoszczędzania sił, gdyż przeważnie umiar wykonywania ćwiczeń był za duży.

Obok tego nie uznawano t. zw. dzisiaj ekonomji sił nerwowych i mięśniowych. Słowem albo nic albo za mało poświęcano uwagi i to koniecznej oraz odpowiedniego i dostatecznego stale wymiaru czasu na ćwiczenie izolacji przynajmniej, skoro nie na jej wyćwiczenie.

Dzisiaj już łatwo przychodzi zrozumieć, że ten ciężki i opłakany stan gimnastyki kobiet musiał taki być, i że on przeciwdziałał dobrym i owocnym jej wpływom nawet w kierunku fizycznym. Tego rodzaju zaś nieswobodne ruchy musiały również niekorzystnie oddziaływać i w kierunku psychicznym. Nie mogły bowiem jako twarde wyrażać „zdrowych, sprężystych sił, swobody myśli, radości, ciepła, siły woli w wyższem pojęciu“, skoro bywały „tylko mniej lub więcej dobrym wyrazem siły mięśniowej, siły maszynowej, siły i precycji maszynowej“. (str. 25.)

W bardzo małej ilości ruchów, zwłaszcza kobiet, widać było rytm, piękno, wdzięk i radość z powodu niezrozumienia izolacji oraz zaoszczędzania sił. Tymczasem obecnie nietylko rozumie się już bardzo dobrze, ale co więcej i dąży systematycznie do urzeczywistniania tych warunków, do zupełnego opanowania aparatu mięśniowego i systemu nerwowego. Teraz nareszcie panuje głębokie przekonanie, że tą drogą wpływa się na urabianie i ciała i duszy, że samo zestawianie systematycznych ćwiczeń cielesnych na każdą lekcję nie wystarcza już bez uwzględniania ich strony fizjologicznej, architektonicznej (tj. z uwagi na postawę), estetycznej i psychicznej.

Dzisiaj są to już główne i zasadnicze wytyczne wychowania fizycznego obok doboru ćwiczeń i układu programu lekcyjnego. Dzisiaj też zwraca się już uwagę na t. zw. ogólne wytyczne nauczania, na sposób wypowiadania rozkazów do ćwiczeń cielesnych oraz na osobistą inicjatywę i indywidualną pracę nauczyciela czy nauczycielki gimnastyki tj. na wyciskanie przez nich swojego własnego piętna na tej żmudnej, uciążliwej i tak odpowiedzialnej pracy swojej w imię tego, że pierwszym warunkiem zdrowia, siły, wytrzymałości i piękna są te ruchy, które się wykonuje swobodnie i z wdziękiem, oraz pamiętając niezłomnie, że „lekkość, swoboda ruchów, wdzięk są naturalnym wyrazem, odpowiadającym wewnętrznym stanom duszy i pozostają od nich w zależności“ (str. 43).

Dzisiaj dopiero rozumie się, że dzieje się to dzięki nowoczesnemu życiu kulturalnemu, i że walka o byt przechodzi zbyt wyraźnie — co zresztą uczeni stwierdzają — z fizycznej w walkę duchową.

Odzyskać i utrwalać i piękno i wdzięk ruchu, idący w parze z ekonomją sił, trzeba przedewszystkiem celowemi ćwiczeniami. To też dzisiaj już dąży się zupełnie wyraźnie i zdecydowanie do stosowania jak najlepszego ich nauczania, i dlatego pojawiają się teraz już coraz donioślejsze głosy, których wyrazicielką jest Elli Björksten.

Konkluduje ona np.: „Ażeby gimnastyka, będąca tak ważną organiczną częścią wychowania, mogła zająć należne sobie miejsce w szeregu innych przedmiotów szkolnych, nauczanie jej musi być przeniknięte ogólnoludzkiemi zasadami i harmonją, a nie ograniczać się tylko do ciasnego ideału zdrowia fizycznego i wyrobienia siły" (str. 104).

Tyle ważkich słów o nauczaniu gimnastyki i jej wartości. Co więcej. Stwierdza ona wymownie, że „kobiecości w dodatniem znaczeniu tego słowa nie zatraci się nigdy przez gimnastykę, lecz raczej gimnastyka doprowadzi do stworzenia typu kobiety, który więcej, niż dotąd, będzie mógł spełnić w kulturalnych środowiskach najwyższe swe zadanie tj. macierzyństwo" (str. 203). Innemi słowy Björksten dopiero wyraźnie precyzuje cel gimnastyki kobiet i zupełnie jasno tę kwestję stawia.

Do tej pory mało zdawano sobie sprawę z tego i raczej kładziono nacisk na wyrabianie siły także i u kobiet.

Björksten nie staje na skrajnem i biegunowo różnem stanowisku i każe do pewnego tylko stopnia dbać o wyrabianie siły a podkreśla wyraźnie, by ta „nie działała niekorzystnie na swobodną, piękną postawę, sprężyste, dobrze izolowane ruchy" (str. 203).

Istotę gimnastyki kobiet winny stanowić „gibkość, pięknośc, rytm, wdzięk." Obok tych walorów winny ćwiczenia „odzwierciedlać wewnętrzne życie kobiet." Słowem na gimnastykę kobiet winny się składać ruchy „psycho-estetyczne... tylko w ramach prostoty i opanowania," te bowiem skierowują myśli na jaśniejsze oraz szlachetniejsze tory, ale nigdy plastyka i rytmika.

Takie racjonalne założenie zmusza ćwiczące wkładać w wykonywane ćwiczenia „coś więcej niż tylko siłę i energję ruchu". Björksten precyzuje to wspaniale, gdy mówi: „Całe powinno przemawiać językiem duszy". Nie żąda też ona dlatego siły, ale tylko doskonale wykończonej formy, opanowania i piętna zdrowej siły życiowej nawet od najprostszych ćwiczeń. Takie ich wykonanie „jest zawsze estetyczne w najwyższem tego słowa znaczeniu". Dla Björksten „pierwszym warunkiem zdrowia, wytrzymałości i piękna są swobodne, lekkie, dokładnie zlokalizowane ruchy. Marnowanie energji nerwowej i mięśniowej wyniszcza ludzi przedwcześnie" (str. 205).

Do tego rodzaju śmiałych i zupełnie nowoczesnych pojęć o gimnastyce kobiet, opartej na zasadach gimnastyki szwedzkiej, doszła Björksten w ciągu swojej 25-letniej pracy nauczycielskiej. Nie jest to zatem czcza jakaś teorja i nieosiągalny ideał, ale rzecz gruntownie przestudjowana, przemyślana i w praktyce przepracowana oraz oparta na szerokich podstawach naukowych, a zwłaszcza na pedagogicznych.

Praktyka przedewszystkiem kazała jej być szermierką potrzeby zachowywania jednolitości w wychowaniu kobiet oraz wykrywać przyczyny zła i według najlepszych sił swoich a także możności wprowadzać w czyn pojęcia nasze zgodnie z ideałem, jaki stawiamy wychowaniu, tj. kształtować ludzi, rozwijać ludzkość „proporcjonalnie", tj. w zupełnej harmonji między duszą i ciałem.

Nic dziwnego, że dzięki tym jej zdrowym poglądom i zapatrywaniom na gimnastykę kobiet, nauka ta w Finlandji przez jej uczenice (przynajmniej od 1918 r. tj. od wyjścia pierwszego wydania jej *Gimnastyki kobiet* — w 1926 r. wyszło drugie), poszła w kierunku usuwania owej dotychczasowej nieproporcjonalności między wychowaniem cielesnem a duchowem.

Wierząc jednakowoż, że zasadnicza reforma jest konieczniejsza przedewszystkiem w praktycznem stosowaniu gimnastyki (reformę teorji gimnastyki pedagogicznej uważa również za nieodzowną), by „gimnastyka stała się tem, czem być powinna i zajęła wśród innych przedmiotów szkolnych należne sobie miejsce" (str. 19.) — zażądała najwyraźniej, by dotychczasową gimnastykę przeniknęły „pojęcia zgodne z obecnym poziomem naukowym" oraz przepajały ją więcej ożywcze myśli, więcej wiara i zapał dla jej zadań, więcej

poważna i rozumna praca celem podniesienia ideału i wprowadzenia go w czyn.

W imię tych zasad, przez siebie głoszonych, poruszyła w swej książce w ogólnych zarysach najważniejsze warunki, dotyczące praktycznej strony gimnastyki, a szeroko wyjaśniła, na czem właściwie polega jej ważność w służbie ogólnego wychowania, analizując dokładnie i szczegółowo lekcję gimnastyki.

Po raz pierwszy dowiedzieć się tu można, że należy ją oceniać, układać oraz stosować ze strony fizjologicznej, architektonicznej (tj. z uwagi na postawę), estetycznej i psychicznej oraz, że są pewne zagadnienia, które odnoszą się do całości toku lekcyjnego, a które trzeba mieć stale na oku.

Wszystkie wywody na powyższe tematy popiera Björksten przykładami praktycznemi, żywemi. Nie czas i miejsce przytaczać jej idee, opierające się na ogromnem zrozumieniu potrzeb ustroju fizycznego i psychicznego zwłaszcza zaś kobiet, a napisane z wielkiem umiłowaniem przedmiotu oraz pewnym entuzjazmem, opartemi na praktycznych długoletnich obserwacjach i doświadczeniach. Zaznaczyć tylko wypada, że starannie opracowuje całość materjału naukowego: objaśnienia a zwłaszcza wskazówki metodyczno-dydaktyczne w rozdziałach, omawiających program lekcyjny, ogólne wytyczne nauczania, rozkazodawstwo, osobę nauczycielki, gimnastykę dla różnych okresów wieku i t. zw. ruchy kontrolne.

Bardzo ciekawe i godne specjalnej uwagi, dokładnego przestudjowania oraz wprowadzenia u nas w Polsce są ustępy: „Metody nauczania — Technika rozkazodawstwa,“ a zwłaszcza rzeczywiście nowość i to nietylko w gimnastyce kobiet, ale i w gimnastyce wogóle, a mianowicie „Rozkazodawstwo ze stanowiska muzycznego“ oraz „Ruchy kontrolne,“ mające sprawdzać poprawną formę ćwiczeń i izolację mięśni oraz kontrolować kierunek i rozciągłość dróg ruchu.

Wszystkie te czynniki mają pomagać nauczycielowi gimnastyki wogóle, a nauczycielce tejże u kobiet w szczególności, nietylko do wyrabiania sprawności cielesnej ale do równoczesnego sięgania i w dziedzinę ducha, by narówni z wszystkiemi przedmiotami nauki szkolnej budować podstawy charakteru młodzieży.

Zrozumiałe więc, iż wobec takiego stanu rzeczy musiała Björksten podać i dokładnie sprecyzować swoje zapatrywania na program uniwersyteckich studjów wychowania fizycznego, mających za zadanie przygotowywać młode siły nauczycielskie do tak szczytnego i odpowiedzialnego zawodu. To też żąda od nich koniecznie gruntowności oraz wszechstronności przygotowania, mianowicie wprowadzenia ogólnej pedagogji, psychologji, a także wiadomości z przyrody i sztuki obok ogólnego wykształcenia i fachowych wiadomości.

Prócz tego każe kłaść nacisk nietylko na techniczną stronę ćwiczeń, ale narówni z niemi i na psychologiczną. Przez pogłębienie bowiem tylko wykształcenia ogólnego i gimnastycznego będzie mogło wychowanie fizyczne zająć odpowiednie sobie stanowisko w całokształcie ogólnego wychowania.

Te i podobnie słuszne spostrzeżenia spotkać można w tej nadzwyczaj cennej książce, a raczej pierwszej jej części, w języku polskim o gimnastyce kobiet: spostrzeżenia i uwagi ogólnej natury.*)

Ale obok tych są i takie szczegółowe, jak np. podkreślenie ciągłej jeszcze konieczności uporządkowania ćwiczeń według określonych zasad a także wykonywania ruchów i prostych i złożonych z odpowiednią stale tylko energją i przy stosowaniu ekonomji sił nerwowych i mięśniowych czyli t. zw. izolacji. Wśród uwag o układaniu programów lekcyjnych spotykamy ostrzeżenia przed jednostronnością, nieuwzględniającą obok dobierania ćwiczeń z różnych grup także pracy stawów i wzajemnego stosunku do siebie poszczególnych części kośćca.

Miarą bowiem „dobrego wyboru i właściwego dostosowania ćwiczeń jest przedewszystkiem możność poprawnego ich wykonania przez większość ćwiczących bez poprzedniego specjalnego przygotowania". Czyż podkreślenie „bez poprzedniego specjalnego przygotowania" nie mówi nam zbyt dużo, i czy ono nie jest nowością wogóle i to kardynalną?

Podobna i to zasadniczego znaczenia, wbrew dotychczasowym zapatrywaniom, jest rzecz o przyczynie powstania wypukłych pleców t. zw. kifozy i braku funkcjonalnej zdolności mięsni łopatek,

---

*) Druga część (polska) wyjdzie według zapewnień tłumaczki dopiero w roku następnym, mianowicie po ukazaniu się II wydania oryginału, powiększonego i uzupełnionego.

grzbietu i karku. Otóż przyczyną tych stanów „jest często złe przyzwyczajenie do zbyt silnego prostowania (prężenia) kolan przy postawie stojącej“ (str. 35) — co też dosadnio wyjaśnia i udowadnia.

Szeroko omawia autorka zalety rytmu w ruchach, że „potęguje naszą wolę i zadowolenie i przyczynia się do zaoszczędzenia sił“, bo widziała w praktyce wartość jego i owocne skutki, niedoceniane do tej pory. W związku z tem omawia stosunek rytmu do estetyki.

Wprowadza również stale w tok lekcyjny ćwiczenia dodatkowe t. zw. ćwiczenia wstawione, mające na celu ożywiać i uspokajać, względnie nawet pozwala na odpoczynek w środku lekcji. Jest też zwolenniczką ograniczenia ćwiczeń końcowych do marszu i ćwiczeń oddechowych tylko w takcie indywidualnym, co w sposób przemawiający uzasadnia.

Wprawdzie też podnosi, że „kolejności ćwiczeń schematu lekcyjnego nie musi się ściśle, niewolniczo przestrzegać“ (str. 97), ale akcentuje, że pod tym tylko warunkiem, o ile zwraca się odpowiednią uwagę na powoli wzmagające się stopniowanie co do intensywności i rozległości pracy mięśniowej, nie zwiększa zbytnio akcji serca i nie dopuszcza się do działania innych szkodliwych wpływów.

To „hasło swobodnego wykonywania ruchów przy gimnastyce“ — przyznaje sama autorka — „jest jeszcze zbyt niedawne“, ale by nie zostało zwichnięte i nie doprowadziło do nieporozumień, akcentuje, że „ideałem być winno ożywienie, siła i piękno, nigdy zaś miękkość i niedbalstwo“ (str. 206), które obecnie w praktyce dają się spostrzegać jako wpływ złego rozumienia nowych prądów.

Czyż to nie jest ważną nowością, prostującą dotychczasowe zapatrywania na tę sprawę?

Niesposób wypisywać te przeróżne nowości cenne i bijące prawdą oraz przedewszystkim praktycznością. Dzięki nim gimnastyka kobiet u nas w Polsce kroczyć zacznie racjonalnemi torami i będzie już stale uwzględniać tylko potrzeby ich ustroju fizycznego i psychicznego. To też pozostanie niezapomnianą chyba zasługą p. Jadwigi Mayówny, nestorki gimnastyki kobiecej u nas w Polsce, która — mimo stałych niepowodzeń i niedoceniania swej pracy nawet przez odpowiedzialne czynniki — niestrudzenie pierwsza i jedyna w Polsce praktycznie szerzyła w swych ucze-

nicach przedewszystkiem we własnym zakładzie w Krakowie a później w szkole racjonalne zasady gimnastyki kobiecej i marzyła o tem, by zostawić im, jeśli już nie swoje oryginalne zapatrywania na tę sprawę względnie własne ich ujęcie i przeprowadzenie, to w każdym razie gotowe już obce, ale po polsku. A wybrała w tym celu książkę Elli Björksten: *Gimnastyka kobiet*, podobnie niestrudzonej, zapalonej propagatorki ćwiczeń cielesnych kobiet, znajdującej atoli oddźwięk i zrozumienie wśród swoich.

Podjęła się zaś tego nad wyraz ciężkiego i odpowiedzialnego zadania, zdając sobie wyraźnie sprawę ze związanych z tłumaczeniem wogóle trudności. Krzepiła ją tylko myśl, że są to niemal jej własne myśli oraz zapatrywania i że dlatego potrafi godnie zrozumieć i oddać oryginał. Włożyła też ogrom pracy w tę ogłoszoną obecnie część pierwszą (a włoży jej wiele jeszcze i w drugą i w trzecią), ale sama jest najzupełniej ze swej pracy zadowolona, bo też rzeczywiście wiernie i niewolniczo tłumaczy.

To jest pierwsza i najważniejsza może zasługa p. Mayówny.

Jest jednakowoż i druga jeszcze, a mianowicie stojąca w ścisłym związku z metodą gimnastyki kobiet u nas w Polsce.

Jak wiadomo już od 1912 r. mamy polski podręcznik systematycznych ćwiczeń gimnastycznych szwedzkich, ale nie było takich wskazówek metodycznych, a przedewszystkiem odnośnie do gimnastyki kobiet.

Nie dała nam ich także i *Gimnastyka* W. Sikorskiego z 1922 r., chociaż podaje „normalny schemat dla kobiet według E. Björksten", bo go nie opatruje szczegółowemi objaśnieniami. Wskutek tego też i wskutek zwrócenia przez twórcę polskiej metody gimnastycznej dla mężczyzn, wielce zasłużonego wiz. Sikorskiego, swej stałej uwagi na gimnastykę mężczyzn (jak to gdzieindziej dokładnie wykazaliśmy), gimnastyka kobiet, mimo prac nad nią i p. Mayówny w Krakowie i p. Gebethnerówny w Warszawie, zwłaszcza praktycznych, stale wegetowała. Nawet w Sikorskiego: *Gimnastyka. Cz. I. Metodyka ćwiczeń gimnastycznych*, przedstawiającej nam naszą polską metodę gimnastyczną po raz pierwszy otwarcie i dokładnie ale tylko w wydaniu pierwszem z 1927 r., mimo zdążania ku ujednostajnieniu i racjonalnemu prowadzeniu ćwiczeń gimnastycznych na obszarze całej Rzpltej, nie można wyczuć — jeśli chodzi o kobiety — tego wszystkiego, co się

daje wyczuć o gimnastyce mężczyzn. Książka wiz. Sikorskiego mały też wpływ wywarła skutkiem tego na kształtującą się metodę gimnastyki kobiet u nas. Brakowało jej takiego zrozumienia potrzeb ich ustroju fizycznego i psychicznego.

Wyłomem w całej tej sprawie kształtowania się naszej polskiej metody gimnastyki kobiet bezwzględnie będzie książka Elli Björksten *Gimnastyka kobiet*, w tłumaczeniu p. Jadwigi Mayówny. Nie będzie metoda ta teraz błądzić już w niepewności i czasu tracić na poszukiwaniach, bo ma dzięki tej książce cel wyraźnie wytknięty i bezwarunkowo osiągalny. Spodziewać się też należy, iż wywoła ona rzeczową dyskusję i przyczyni się bezsprzecznie do skrystalizowania polskiej metody gimnastyki kobiet, czego na pewno spodziewa się tłumaczka, któraby chciała widzieć gimnastykę kobiet już skrystalizowaną i racjonalnie prowadzoną. Trzeba jednak, by w tej sprawie wypowiedziały się nietylko sfery fachowe, ale i szerokie warstwy naszych kobiet a zwłaszcza mających do czynienia z gimnastyką w szkole czy w stowarzyszeniach. Tym też wszystkim nie wahamy się gorąco polecić tę nad wyraz cenną książkę i zachęcić je do dokładnego przestudjowania jej tem więcej, że język tłumaczenia samego poza kilku drobnemi tylko usterkami jest poprawny. Rzecz czyta się miejscami jak powieść. Także i szata zewnętrzna tłumaczenia oraz papier i druk nie pozostawiają nic do życzenia.

Kraków. F. Fidziński.

UWALNIANIE DZIECI OD ĆWICZEŃ CIELESNYCH.

W każdej niemal szkole najmniej 10% dzieci uwolnionych jest od ćwiczeń cielesnych, a w szkołach, nie posiadających lekarzy szkolnych, procent ten jest nawet znacznie wyższy, gdyż nauczyciel polegać tu musi na oświadczeniu rodziców względnie poświadczeniu lekarza prywatnego. Zachodzi więc pytanie, czy rzeczywiście tyle dzieci szkolnych musi być uwalnianych od ćwiczeń cielesnych. Poczęści odpowiedzieliśmy już na to powyżej, zaznaczając, że tam, gdzie są lekarze szkolni i oni w tej sprawie mają głos decydujący, liczba uwolnień z gimnastyki jest znacznie mniejsza a to z tego powodu, że lekarze szkolni, jako mający wielkie doświadczenie w tej sprawie i obserwujący dzieci bardzo często, nietylko, że

dziecka danego często od ćwiczeń nie uwalniają, ale owszem, jeszcze zachęcają do gimnastyki w tem głębokiem przekonaniu, że te ćwiczenia, prowadzone obecnie pod okiem zawodowego wychowawcy fizycznego, obznajomionego dokładnie z higjeną i anatomją człowieka, wpłyną korzystnie na słaby dotąd rozwój dziecka. Ponadto zmieniły się nasze zapatrywania co do ewentualnej szkodliwości ćwiczeń fizycznych w pewnych cierpieniach, i tam, gdzie dawniej z zasady uwalniało się dzieci od tychże, obecnie zaleca się ćwiczenia, naturalnie z pewnemi ewentualnie ograniczeniami, a wychowawca fizyczny, znając, po porozumieniu się z lekarzem szkolnym, stan zdrowia danego dziecka, poleca mu wykonywać odpowiednie do jego stanu zdrowia i nie za ciężkie ćwiczenia. Mamy tu na myśli przedewszystkiem dzieci tak zwane słabowite, źle rozwinięte, niedokrwiste itp. Nie brak lekarzy wychowawców, którzy nawet przy takich cierpieniach jak lekkie formy gruźlicy a nawet nieznaczne cierpienia serca, polecają odpowiednią łagodną gimnastykę jako też racjonalny ruch na świeżem powietrzu.

Chęć zwalniania dzieci od gimnastyki u wielu rodziców polega jeszcze na własnych wspomnieniach szkolnych, kiedy gimnastyka, prowadzona zupełnie mechanicznie, nie była dostosowana do fizjologicznych potrzeb i funkcyj organizmu; dlatego była ona często nudna i zbyt forsowna, prowadzono ją szablonowo i przez ludzi niefachowych.

Obecnie jednak sprawa pod tym względem przedstawia się zupełnie inaczej. Nauka gimnastyki prowadzona jest w dużych zakładach przez fachowych wychowawców fizycznych, posiadających specjalne w tym kierunku wykształcenie. Sama gimnastyka zaś stała się poprostu zajmującą dla dzieci, i nie wykonywa się tu bowiem tylko jakichś bezmyślnych ruchów, ale łączy je z zajmującemi dzieci grami, sportami, ćwiczeniami ruchowemi a nawet tańcem i śpiewem tak, że dzieci z ochotą idą na godzinę gimnastyki a nieraz martwią się, gdy ich lekarz od tej gimnastyki z powodu złego stanu zdrowia zwolni.

W wielu wypadkach gimnastyka staje się obecnie środkiem leczniczym, i stosujemy ją nietylko w razach, o których wyżej wspominaliśmy, ale także celem leczenia rozmaitych zboczeń już istniejących lub grożących dziecku. Dość wspomnieć tutaj o skrzy-

wieniach kręgosłupa, które, zwłaszcza w szkołach żeńskich, są bardzo częste.

Tych kilka słów powinni zawsze na pogawędkach rodzicom poświęcać lekarze szkolni i nauczyciele i wpajać w rodziców to, by nietylko nie przeszkadzali obecnie szkole w trosce o ciało dziecka i jego zdrowie, ale owszem zachęcali swoje dzieci do gimnastyki i ćwiczeń fizycznych, pozbywszy się wspomnianych wyżej przesądów. Wychowanie fizyczne przecież jest jednym z bardzo ważnych i doniosłych czynników wychowawczych.

Kraków. Dr. Adolf Klęsk.

KONWERSACJA W NAUCZANIU JĘZYKA OBCEGO.

Celem nauczania języków jest przedewszystkiem umożliwienie uczniom zrozumienia obcego języka, a następnie i wypowiedzenia się w nim. Program polski wymienia jako pierwszy cel nauczania języków (miarodajny na niższym stopniu nauczania, a więc w szkole powszechnej i niższej szkole średniej): „Pewna wprawa w poprawnem władaniu językiem obcym w mowie i piśmie w zakresie materjału, objętego programem przedmiotu.“ Cel ten uznaje się dzisiaj powszechnie jako racjonalny i osiągalny. Żaden nauczyciel współczesnej szkoły nie zadowoli się tłumaczeniem ustępów obcojęzycznych wedle dawnej metody tłumaczeniowej albo jedynie stawianiem pytań z tekstu celem wydobycia wyuczonych napamięć odpowiedzi. Będziemy raczej dążyli wszelkiemi środkami do tego, by zapomocą rozmowy wykształcić w uczniu pewność językową, przezwyciężyć nieśmiałość i wstydliwość, pozwolić mu nabyć odpowiedni zapas słów i skłonić do swobodniejszego traktowania czytanych tekstów, a w ten sposób w myśl postawionego przez program celu doprowadzić przecież do „pewnej wprawy w poprawnem władaniu językiem obcym...“

Osiągnięcie tego celu na stopniu najwyższym jest najlepszym probierzem owocności pracy nauczycieli i uczniów w ciągu 8 lat nauczania języka. W zakresie trzech lat szkoły powszechnej względnie trzech klas niższego gimnazjum cel ten odpowiednio się zredukuje, środki jednak i metody pozostaną te same. Lata to bowiem dla nauki języka najważniejsze, dające podstawę bądźto

dla dalszej nauki w wyższych oddziałach szkoły średniej bądźto dla samokształcenia, bądźto wreszcie dla praktycznego użytku w życiu codziennem.[1])

Przy obecnych warunkach nauczania szkolnego niema mowy o tem, ażeby można doprowadzić uczniów zczasem naprawdę do biegłego mówienia językiem obcym, tak, ażeby mogli odrazu porozumieć się bez trudności z cudzoziemcem. Idealną bezwątpienia metodą uczenia i nauczania języka obcego jest *metoda naturalna*. Naśladuje ona drogę, jaką przyroda każe odbyć dziecku, które uczy się mówić, lub dorosłemu, który w obcem środowisku, zagranicą uczy się w krótkim stosunkowo czasie bez większych trudności obcej mowy. W nauce, prowadzonej tą metodą, wychodzimy od słuchania i czytania, stopniowo przechodząc do mówienia i pisania, a więc od stosunku biernego wobec języka do stosunku czynnego. Takie postępowanie mogłoby najszybciej i najpewniej doprowadzić do pomyślnych wyników, gdyby — warunki nauczania w szkole nie odbiegały daleko od warunków naturalnych. Te bowiem wymagają, by osoby, w otoczeniu uczącego się, mówiły danym językiem poprawnie i stale. W szkole mówi tym językiem tylko nauczyciel i uczniowie i to tylko podczas lekcyj, a więc 3—4 godzin na tydzień, przyczem poprawnie mówi (lub przynajmniej powinien umieć mówić) tylko nauczyciel. Skrupulatne obliczenia wykazują, że w szkole średniej typu humanistycznego, a więc uprzywilejowanego pod względem ilości godzin dla języka obcego i u nas najbardziej rozpowszechnionego, w przeciętnie pomyślnych i normalnych warunkach nauczania uczeń używa języka obcego aktywnie, a więc mówi nim w ciągu całych lat siedmiu (obliczenie dla klas II—VIII) 18—19 godzin; słyszy go zaś na lekcjach, czyli przyjmuje go biernie, biorąc oczywiście pod uwagę stałą obecność i uwagę ucznia, w ciągu tych lat tylko 62 dni. Doliczając wreszcie także czas przygotowania domowego na każdą lekcję przynajmniej po 20 minut, ma uczeń w ciągu tych 7 lat do czynienia z językiem obcym zaledwie 90 dni. Doliczmy jeszcze wprowadzony ostatnio rok nauki w klasie pierwszej szkoły średniej, a otrzymamy cyfrę około 100 dni przebywania w atmosferze obcego języka w wa-

[1]) W wywodach niniejszych uwzględniam jedynie stopień niższy nauczania.

runkach niezbyt pomyślnych dla owocnej nauki (przepełnienie klasy, przerwy w nauce, nieuwaga, błędy językowe uczniów itp.). Uwzględniając analogicznie lata nauki w szkole powszechnej, doliczymy się zaledwie kilkunastu dni przebywania w atmosferze obcego języka. Trzeba to uwzględnić, jeśli się narzeka ogólnie na niski poziom wiadomości naszych uczniów w tej dziedzinie.

Nie zwalnia nas to jednak od wytężenia wszystkich naszych sił i będących do rozporządzenia środków współczesnej dydaktyki i metodyki nauczania języka obcego dla osiągnięcia wytyczonego celu mimo istniejących trudności.

Dzisiejsze metody nauczania języka obcego nie ułatwiają bynajmniej uczniom uczenia się go, ani nauczycielom nauczania. Wymagają bowiem więcej samodzielnej pracy od ucznia, co jest trudniejsze niż mechaniczne wykuwanie słówek, uczenia się ustępu napamięć itp.

Dydaktyk niemiecki Ehrke powiada: „Dass ein geisterfüllter Arbeitsunterricht, der wirkliche Leistungen statt Papageiengeschwätz verlangt, der nicht die Fehler, sondern das Richtige und Selbständige zählt und wertet, auch an die Schüler höhere Forderungen stellt als der alte Lern- und Abfrageunterricht — ist gut, erfreulich und nötig. Die höheren Schulen sind nicht dazu da, um den Allerdümmsten die Elemente der fremden Sprache beizubringen...“

Głównym celem praktycznego nauczania języka pozostaje konwersacja. Uczeń powinien umieć oderwać się od tekstu, umieć składać własne zdania na podstawie zdobytego słownictwa i zasad gramatycznych, umieć wyrazić prosto i jasno swoje myśli w zakresie codziennego życia.[2])

Jakżeż często natomiast spotykamy taki objaw typowego werbalizmu: uczeń wyuczył się ustępu czy też odpowiedzi na zawarte w podręczniku pytania napamięć lub prawie napamięć i odpowiada na nie znakomicie; ale kiedy zechce wyjść z klasy,

---

[2]) Strohmeyer: „Die Schüler müssen in der Gewandtheit, sich frei und ungezwungen mündlich in der fremden Sprache auszudrücken, so weit gefördert werden, dass sie imstande sind, sich mit einem gebildeten Franzosen oder Engländer, der der deutschen Sprache nicht mächtig ist, über ein nicht zu schwieriges Thema, wie es in der Unterhaltung zwischen gebildeten Menschens üblich ist, so in den einfachsten Formen zu unterhalten, dass ein gegenseitiges Verstehen dabei herauskommt. (*Methodik des neusprachlichen Unterrichtes.*)

nie umie czy też nie śmie wypowiedzieć zdania: „Ich bitte herausgehen zu dürfen...“; kiedy chce się usprawiedliwić, nie potrafi powiedzieć: „Herr Lehrer, ich habe mein Heft vergessen“; kiedy nie był parę dni w szkole, nie zbierze się na odwagę, by wypowiedzieć: „Herr Lehrer, ich war 7 Tage lang von der Schule abwesend und bin deshalb nicht vorbereitet...“ Jest to dowód fałszywej, bo werbalistycznej metody nauczania. Przy stosowaniu bowiem metody konwersacyjnej, rozmówkowej, od najniższego stopnia, uczniom sprawia przyjemność i zadowolenie użyć obcego języka w samodzielnie złożonych zdaniach. Niechże one będą nawet błędne, ale niech się uczeń na nie sam, z własnej ochoty, niepytany, odważy! Oto — pierwszy owoc naszej nauki, z którego możemy się naprawdę cieszyć. Opanowanie języka bowiem występuje przedewszystkiem w rozmowie. Dlatego rozmowa stać się musi główną formą nauczania.

Dwa są główne warunki owocności nauczania metodą konwersacyjną:

1) stałość i konsekwencja w postępowaniu dydaktycznem,

2) ciągłe używanie obcego języka na lekcjach.

Do 1) We wszystkich przedmiotach dadzą się ostatecznie luki, powstałe z zaniedbania w niższych klasach, jako tako załatać. Przy konwersacji i wymowie obcojęzycznej jest to wprost niemożliwe. Jeśli w ciągu pierwszego czy drugiego roku nauczania wkradły się u ucznia luki, niedokładności, opuszczenia — cel wytknięty nie da się żadnym sposobem osiągnąć. Dlatego na stopniu niższym uczyć powinni najlepsi nauczyciele, którzy umieją nauczyć i którzy umieją być konsekwentni w swych wymaganiach i w ocenie postępów ucznia. Dlatego też powinny jak najrzadziej zachodzić zmiany w osobie nauczyciela języka. Zmianę możnaby dopuścić jedynie po ukończeniu stopnia niższego, a więc po 3 lub 4 pierwszych latach nauki i ewentualnie po ukończeniu stopnia średniego a więc po 6 roku nauki. Wtedy podstawy języka będą należycie opanowane, będą „murowane“.

Do 2) Musimy na naszych lekcjach języka obcego stale używać tego języka. Nie znaczy to, by z lekcyj naszych był wykluczony język ojczysty, zwłaszcza w początkach nauczania. I w ciągu lektury i podczas konwersacji niejednokrotnie użyjemy języka ojczystego, ale tylko jako środka pomocniczego, objaśniającego, ułatwia-

jącego naukę. Językiem wykładowym na naszych lekcjach językowych jest język obcy. Chodzi o tego rodzaju nastawienie nauczyciela i uczniów, by się obie strony nie zmuszały do używania języka obcego, lecz by dla obu stron zczasem stało się rzeczą całkiem naturalną, rzeczą nawyku — używać na lekcji języka obcego. „Es muss beachtet werden, dass man die fremde Sprache nur so weit wirklich versteht, wie man sie spricht. Es muss also die Norm werden, dass im fremdsprachlichen Unterricht die fremde Sprache gebraucht wird.“ (Ehrke).

Przechodząc do praktycznego zastosowania metody konwersacyjnej, należy przedewszystkiem stwierdzić, że na pierwszy plan wysuwa się kwestja wymowy. Jest chyba zupełnie jasne, jak niezmiernie ważne jest nauczenie się poprawnej wymowy języka obcego, poprostu w tym celu, by nas cudzoziemiec zrozumiał. Od pierwszej lekcji należy więc zwracać baczną uwagę na przyzwyczajenie ucznia do odpowiedniego układania narządów mowy przy wypowiadaniu obcojęzycznych dźwięków. Od pierwszego roku nauczania wszystko tu zależy. Zaniedbanie wymowy w początkach nauczania mści się potem przy każdej sposobności i każdy z nas wie dobrze, jak trudno jest wykorzenić błędy, nabyte przez uczniów w poprzednich latach. Raczej nauczę ucznia zaniedbanej gramatyki, aniżeli zaniedbanej wymowy. [3])

Pierwszym szczeblem do nabycia poprawnej wymowy jest osłuchanie się z obcemi dźwiękami. Nie jest to bynajmniej łatwe wobec naturalnego braku zdolności do intensywnego skupienia u 10—11-letniej młodzieży. Musimy tu liczyć głównie na jej instynkt naśladowczy, który będziemy wedle możności pobudzać. Szczeblem następnym jest przyzwyczajanie uczniów do wyraźnego, powolnego, poprawnego wymawiania obcych dźwięków, wyrazów, całych zdań. Zasadniczym warunkiem pomyślnego rezultatu nauczania wymowy jest poprawna wymowa nauczyciela. On jest przecież tym jedynym wzorem, który uczniowie mają w wymowie naśladować. Niemieckie

[3]) „Wer sprechen will, muss richtig, mit guter Aussprache sprechen, sich in dem Kreise, den er beherrscht, korrekt und idiomatisch ausdrücken, sonst versteht man ihn nicht. Ein falsches Wort, eine falsche Form oder Wortstellung, eine stockende, holprige Sprechweise wirken unangenehm, abstossend, lächerlich, wie falsches Klavierspiel.“ (Aronstein.)

Richtlinien für die höheren Schulen Preussens stwierdzają: „Doch darf der Lehrer nie ausseracht lassen, dass er bei Erlernung einer fremden Sprache die Hauptquelle alles Könnens der Schüler und Hauptvorbild für ihre Aussprache ist“. Musi więc nauczyciel strzec się wymowy fałszywej, zwłaszcza przesadzania, szarżowania wymowy; musi nad nią stale pracować, kontrolować ją, bądźto obcując z mówiącymi tym językiem poprawnie innymi ludźmi, badźto wsłuchując się pilnie w jego dźwięki przez radjo, które dla nauczyciela języka obcego jest pierwszorzędnym środkiem naukowym.

Jeśli chodzi o ćwiczenie wymowy na stopniu niższym, to po paru pierwszych lekcjach, poświęconych jedynie osłuchaniu się uczniów z obcemi dźwiękami w wyrazach i zdaniach, przejść należy do uwydatnienia specyficznego dla obcego języka układu narządów mowy przy wymawianiu poszczególnych dźwięków lub ich skupień. Użycie lusterka urozmaici lekcje i uświadomi każdemu uczniowi odnośny układ narzędów mowy. Na lekcjach tych winien nauczyciel zająć się każdym uczniem zosobna, ułatwi mu to potem dalszą naukę zbiorową. Używanie zaleconej przez niektórych dydaktyków transkrypcji fonetycznej uważam na tym stopniu nauczania za bezcelowe, ale i za szkodliwe. Douczanie znaków transkrypcyjnych wytworzy chaos w głowach dzieci i utrudni późniejszą naukę ortografji. Na stopniu niższym wystarczy częste uświądamianie układu narządów mowy, oraz ćwiczenia indywidualne i chóralne przez naśladowanie poprawnej wymowy nauczyciela.

Równie ważne, jak nabycie poprawnej wymowy poszczególnych dźwięków jest nabycie poprawnego akcentu poczczególnych wyrazów, a następnie poprawnej melodji zdania, charakterystycznej dla danego języka.

Materjał konwersacji tworzy słownictwo obce. Zadaniem nauczyciela jest wprowadzanie uczniów w to słownictwo, podawanie im coraz to nowych słów obcych. Przy tem podawaniu celem nauczyciela jest, by umysł ucznia połączył dane słowo obce z danym przedmiotem lub pojęciem, które ono oznacza. Przedmiot czy też pojęcie jako bodziec powinny wywołać bezzwłocznie słowo obce jako reakcję, jako oddźwięk. Chodzi więc o bezpośrednią łączność słowa obcego z jego znaczeniem bez pośrednictwa języka

ojczystego. Dlatego w dzisiejszem nauczaniu o wiele rzadziej niż przedtem stosujemy metodę przekładu. Ippoldt powiada w swej dydaktyce: „...branie przekładu za podstawę nauki trzeba uważać za stanowcze odbiegnięcie od naturalnej drogi, za sprzeniewierzenie się zasadom, na których opiera się nowoczesna dydaktyka. Tutaj do celu podążamy drogą okrężną, gdyż łączymy wyobrażenia słów ojczystych z wyobrażeniami słów obcych, zamiast łączyć te ostatnie z wyobrażeniami rzeczy im odpowiadających.“

Musimy więc szukać innych dróg podawania słownictwa obcego. Celową i pożyteczną okazuje się droga poglądu, najbardziej dzisiaj rozpowszechniona i nadająca się przedewszystkiem na stopień niższy nauczania ze względu na strukturę psychiczną dziecka 10—12-letniego. Ważna jest dalej droga wyjaśniania znaczenia obcego słowa przez obcy język, dopuszczalna oczywiście dopiero po pewnym czasie nauki, kiedy młodzież posiada już pewien zapas słów, nabytych w inny sposób. Drogi tej użyjemy w trojaki sposób: albo jako słów synonimicznych (bliskoznaczników), albo jako definicyj obcojęzycznych, albo jako dłuższych objaśnień w obcym języku. Trzecią wreszcie drogą jest logiczny związek zdań samej mowy mówionej lub pisanej, w jakim znajduje się dany wyraz (jak powiada Aronstein: „Erschliessung aus dem lebendigen Zusammenhang der sinnvollen Rede.“) Obcy wyraz staje się dopiero wtedy żywym, nabiera barwy, plastyki, treści, bezpośredniości, kiedy znajdzie się w związku z szeregiem innych, kiedy go w tym związku widzimy w tekście lub jeszcze lepiej, gdy go słyszymy odpowiednio wypowiedziany i wycieniowany barwą głosu i intonacją. Przez poznawanie tego samego wyrazu w różnych związkach myślowych zapoznajemy się zczasem z jego istotną, różnoraką treścią. Ta ostatnia droga jest właściwą drogą konwersacyjną podawania słów obcych. Podczas, gdy wyżej wspomniane metody objaśniania wprowadzają ucznia w obcy wyraz tylko w danym wypadku użyty, to ostatnio wymieniona metoda konwersacyjna pozwala wniknąć weń bliżej, tak jak człowieka poznajemy bliżej dopiero przez częste z nim obcowanie, przez obserwację w różnych życiowych sytuacjach.

W nauczaniu nie możemy trzymać się żadnego z podanych wyżej sposobów jako jedynie racjonalnego i nakazanego. Neofilolog

musi umieć być rozumnym eklektykiem, dobierającym w danej chwili i sytuacji odpowiedniej metody, stosownie do okoliczności, warunków i celu nauczania.

Zdobywanie słownictwa obcego powinno dokonywać się wedle pewnego porządku. Naśladując sposób uczenia się żywego języka metodą naturalną podczas przebywania w obcojęzycznem środowisku, podamy uczniom najpierw zasób słów, odnoszących się do życia codziennego i wyćwiczymy je z niemi zapomocą ćwiczeń konwersacyjnych tak, by stał się ich zasobem czynnym czyli produktywnym, twórczym, a więc takim, którym uczniowie potrafią się dowolnie posługiwać. Do tego minimalnego zasobu podstawowych, prymitywnych słów stopniowo dołączamy coraz więcej z innych dziedzin, przyczem niektóre z nich przechodzą do zasobu czynnego, podczas gdy znaczna ich ilość pozostaje w kole zasobu biernego, tj. tych słów, które uczeń rozumie, czytając je lub słysząc, ale które nie zawsze będą mu pod ręką w rozmowie. Zczasem, przy częstszem spotykaniu tych słów, coraz więcej ich będzie przechodzić z zasobu biernego do czynnego, reszta albo pozostaje w zasobie biernym, czekając dalszej sposobności zaktywizowania, albo zanika z pamięci.[4])

Rola nauczyciela w zakresie nabywania słownictwa obcego przez uczniów nie ogranicza się jednak tylko do podawania mu go. Nauczyciel powinien baczyć także na utrwalanie nabytego w szkole słownictwa drogą nauki domowej. Wyniki naszej nauki szkolnej w dziedzinie języka zależą od dokładnej, wedle wskazówek nauczyciela prowadzonej, a przez dom nie utrudnianej nauki domowej. Jeśli metoda konwersacyjna ma ucznia doprowadzić do pewnej wprawy i biegłości w mówieniu obcym językiem, to uczeń, nie mając w domu konwersacji (tę daje mu szkoła) pracować musi w domu nad materjałem konwersacyjnym tj. słownictwem. Praca ta polega na wypisywaniu słów nowych z tekstów przy

---

[4]) Możemy oba zasoby słów przedstawić graficznie w kształcie dwóch kół koncentrycznych, z których mniejsze przedstawia zasób czynny a większe zasób bierny. Granica między temi kołami jest płynna. Zczasem bowiem przedostaje się coraz większa ilość słów obcych z większego koła (zasobu biernego) do mniejszego (zasobu czynnego), którego obwód więc się rozszerza. Dążeniem naszem powinno być, by jak najwięcej słów zasobu biernego zaktywizować. Odbędzie się to najintensywniej z chwilą przeniesienia się na pewien czas w środowisko obcojęzyczne.

pomocy słowniczka (możliwe już z końcem pierwszego roku nauczania) celem przyzwyczajenia do samodzielnej pracy, na tworzeniu zdań, przy użyciu nowych słów, poznanych na lekcji w szkole, na pisaniu odpowiedzi na zadane pytania, na zestawianiu grupami wyrazów jednej dziedziny, na uczeniu się napamięć tekstów, na opowiadaniu krótkich tekstów własnemi słowami (oczywiście w zakresie nabytego słownictwa) itp. Zadaniem nauczyciela jest ścisła kontrola pracy domowej ucznia, bez której w nauce języków — wbrew zdaniom niektórych teoretyków dydaktyki — obejść się nie możemy.[5])

Co do samej konwersacji, prowadzonej przez nauczyciela w klasie z uczniami, możemy rozróżnić dwa jej rodzaje: pierwszy rodzaj — to konwersacja naturalna (natürliches Gespräch), a więc rozmowa, wyrastająca z danych okoliczności, tak jak to bywa w życiu; drugi rodzaj — to konwersacja sztuczna (künstliches Gespräch), opierająca się w swojej treści na tekście książkowym lub obrazie. Treść więc tekstu lub obrazu zostaje tu sztucznie zamieniona w dialog.

W początkach nauczania używamy konwersacji naturalnej, opierając ją o bezpośrednie otoczenie uczniów i ich przeżycia codzienne. Tematem ich jest więc klasa, koledzy, szkoła, dom, ulica, miasto, wieś, komunikacja, nauka, zabawy, sport, zajęcia domowe, uroczystości, wypadki dnia. Z końcem drugiego roku nauczania. a głównie w trzecim roku zakres konwersacji naturalnej powinien się rozszerzyć, obejmując także nieco mniej konkretne tematy, przeżycia osobiste uczniów itp. Nie obawiajmy się tego,

---

[5]) Dzieci należy uczyć, jak się mają w domu uczyć. W tym celu korzystny okazuje się taki sposób zadawania lekcyj do domu, że dyktuje się pod koniec godziny (ale przynajmniej na 5 minut przed dzwonkiem) dokładnie, punktami, co uczniowie mają w domu zrobić. Odbywa się to w pierwszych 4—5 miesiącach w języku polskim, w następnych już w języku obcym. Tak np.:

1. Lies laut das Stück „Ich wasche mich".
2. Schreibe dieses Stück in der 2. Pers. d. Einz.
3. Beantworte mündlich die Fragen dieses Stückes.
4. Dekliniere laut: Ich wasche mich.
5. Lies noch einmal laut das Stück.

W ten sposób z lekcji na lekcję wprawiamy ucznia w odpowiednio zorganizowaną naukę domową, jako uzupełnienie szkolnej.

że nie wyczerpiemy „materjału“ podręcznikowego: rozmowa w obcym języku, prowadzona na jakikolwiek temat, jest sama przez się pożyteczna. Należy tu wyraźnie podkreślić potrzebę swobody dydaktycznej nauczyciela, oczywiście takiego, który zna wszystkie zasady dydaktyki przedmiotu, gdyż wtedy tylko potrafi się wśród nich poruszać swobodnie, wybierając ze środków dydaktycznych te, które w danej chwili wydadzą mu się odpowiednie.

Konwersacja sztuczna opiera się głównie na tekstach i na obrazach (używanych przedewszystkiem na stopniu niższym i średnim.)

Na stopniu niższym trzyma się konwersacja dość wiernie tekstów książkowych. Zadaniem jej jednak jest odrywać uczniów od formy tekstu przez zmianę osoby, liczby lub czasu oraz przez swobodne zużytkowanie w konwersacji słownictwa, zdobytego na podstawie tekstu. W ten sposób przechodzi nauczyciel na każdej lekcji od konwersacji związanej z tekstem (gebundenes Lehrgespräch) do konwersacji swobodnej na podstawie przerobionego tekstu (freies Lehrgespräch), wyrabiając w uczniach śmiałość i samodzielność w używaniu zdobytych wyrazów i form.

Obrazy odegrały w początkach wielkiej reformy w nauczaniu języków, w epoce przejścia od metody tłumaczeniowej i pamięciowej do metody bezpośredniej nauczania języka, czyli konwersacyjnej — rolę pierwszorzędną. Ukazało się wtedy bardzo wiele wydawnictw obrazów dla nauki języków obcych, a liczne czytanki i gramatyki nawet oparły się na bogatym materjale ilustracyjnym. Ilustracje tekstu, jak i obrazy ścienne przedstawiają pory roku, czynności i zajęcia ludzkie, przedmioty codziennego otoczenia, miasto i wieś, góry i morze, środki komunikacyjne, sceny z bajek i opowieści, itp., i uzupełniają znakomicie konwersację, opartą na tekstach, oraz konwersację naturalną. [6])

---

[6]) Używane są obrazy Hölzla (Wiedeń) z życia codziennego, Meinholda (rzemiosła, bajki — z tekstami drukowanemi), Schreibera (pory roku), Lehmanna (do wierszy niemieckich) i i. Można je u nas dostać we firmach „Fima“, Warszawa, ul. Zielona l. 29, i „Polska Składnica Pomocy Szkolnych“, Warszawa, Nowy Świat 33. Wielką ich wadą jest — wysoka cena. Tam gdzie są dobre epidjaskopy, opłacą się raczej przezrocza filmowe i obrazy papierowe do wyświetlania. Obrazy takie dają faktycznie bardzo bogaty materjał do pogadanek.

Należy uznać za zasadę, by każdą godzinę nauczania języka rozpoczynać odrazu konwersacją w języku obcym. A więc pozdrowienie klasy, zapisywanie nieobecnych, usprawiedliwienia uczniów, zapytanie o zadanie domowe, o datę i nazwę dnia, o wydarzenia szkolne i domowe, polecenia i rozkazy itp. Pewne stereotypowo powtarzające się zwroty utrwalają się w ten sposób drogą mechaniczną, używanie ich staje się naturalne drogą nawyku. Pięć minut takiej konwersacji wystarcza w zupełności — a stałe, konsekwentne takie rozmówki na swobodne tematy codzienne przynoszą w sumie znaczną korzyść. Przygodnie łączą się też swobodne rozmówki z czynnościami, zachodzącemi podczas lekcji w klasie, a więc z siadaniem i wstawaniem, zamykaniem i otwieraniem okna lub drzwi, podniesieniem papieru, wyciąganiem zeszytów itd.

Następnie przechodzimy do lekcji z podręcznika lub obrazu. Opracowujemy ją przy zamkniętych podręcznikach drogą pytań i odpowiedzi, starając się w tej konwersacji o podanie uczniom nowych wyrazów i zwrotów, znajdujących się w danym tekście. Konwersację tę, odbywającą się, jak zaznaczam, przed przystąpieniem do czytania tekstu książkowego, nazwiemy k o n w e r s a c j ą u p r z e d n i ą. Ma ona na celu opracowanie nowego materjału leksykalnego, względnie nowej treści. Powinna się ona odbywać we formie i w porządku zdań w tekście. Nauczyciel więc powinien opanowywać dany tekst jak najdokładniej, o ile możności także pamięciowo tak, by mógł obejść się w tej fazie lekcji bez podręcznika. Wszelkie pytania stawia nauczyciel z pamięci; wtedy konwersacja nosi charakter swobodnej rozmowy.

Po konwersacji uprzedniej nastąpi c z y t a n i e t e k s t u. Czyta tekst najpierw nauczyciel, potem jeden z lepszych uczniów, następnie jeden ze słabszych. Nauczyciel objaśnia przy współpracy uczniów niektóre pominięte może w konwersacji słowa, rzuca pytanie orjentacyjne celem przekonania się, czy treść została zrozumiana, poczem każe odstęp czytać chóralnie i pojedyńczo.

Teraz można przejść do tworzenia zdań nieco odmiennych formą lub także treścią, mających na celu oderwanie się od tekstu i zastosowanie wyuczonych słów i form w swobodniejszej konwersacji. (Przejście od „gebundenes Lehrgespräch“ do „freies Lehrgespräch) Tę konwersację nazwiemy k o n w e r s a c j ą n a s t ę p-

c z ą. Prowadzi ją nauczyciel z uczniami, lub na polecenie nauczyciela uczniowie między sobą. Początkowo trudno to idzie nieprzywykłym do stawiania pytań uczniom. Ale wnet nauczą się tej sztuki. Słusznie powiada Jakóbiec: „Nie ulega wątpliwości, że zadawanie pytań jest sztuką, której uczyć się trzeba. Nauczyciel winien tę sztukę posiadać, a uczniowie mogą ją sobie przez naśladowanie łatwo przyswoić. To też należy dopuścić uczniów do zadawania pytań.".

Przy każdym rodzaju konwersacji należy pamiętać o jednem: j e d n o s t k ą k o n w e r s a c y j n ą j e s t c a ł e z d a n i e. Uczeń musi nauczyć się mówić całemi zdaniami we wszystkich formach konwersacyjnych, jako to: we formie twierdzącej, przeczącej, pytajnej i polecającej. Przy takim sposobie mówienia trudniejsze konstrukcje zdań złożonych, z jakiemi uczeń spotyka się już w drugim roku nauczania, drogą mechanizacji staną się własnością umysłową ucznia. Pojedyńcze wyrazy nie mogą więc stać same dla s ebie, uczniowie poznają je i używają ich w zdaniach. Jest to p o d s t a w o w a z a s a d a m e t o d y b e z p o ś r e d n i e j, k o n w e r s a c y j n e j, i tu leży główna r ó ż n i c a w s t o s u n k u d o m e t o d y s ł ó w e k. Nie pytamy więc ucznia, jak to dawniej bywało: co znaczy *der Krug?* Co znaczy *das Wasser?* Lecz: *Wo ist das Wasser? Wo steht der Krug? Was ist im Krug? Was giessest du aus dem Krug? Wohin stellst du den Krug? Giesse das Wasser aus dem Kruge!* itd. Te dwa nowe słowa łączą się z innemi, wywołują w umyśle dziecka odpowiednie assocjacje, i już potem, po utrwaleniu w tych asocjacjach pozostają.

Prowadzenie nauki całemi zdaniami, i to od pierwszej lekcji, umożliwia właśnie konwersację, a ta sprawia dzieciom w początkach nauczania wielkie zadowolenie. Każde zdobyte nowe zdanie umacnia w dziecku przekonanie o postępie w nauce. A wiemy, jak ważne jest w myśl psychologji indywidualnej w z m a c n i a n i e p o c z u c i a w a r t o ś c i w ł a s n e j dziecka i zachęcanie do wiary w siebie, w swoje zdolności i czynione postępy. Nauczyciel powinien podtrzymywać optymizm i zadowolenie dzieci, mówiąc np. przy końcu lekcji „Heute haben wir wieder viel gelernt..." albo do ucznia: „du sprichst ja schon deutsch, wie ein Berliner..." itp. Takie p o d t r z y m a n i e z a d o w o l e n i a i zainteresowania dzieci jest dla owocności naszej pracy nader pożyteczne.

Przyczynić się może do tego tak ważny środek pomocniczy nauki metodą konwersacyjną, jakim jest śpiew.

Abstrahując tu od wielkiego znaczenia śpiewu jako środka estetyczno-wychowawczego, chciałbym podkreślić jego znaczenie metodyczne dla wymowy, konwersacji i słownictwa obcojęzycznego. Autorowie podręczników uwzględniają w pewnej mierze ten środek pomocniczy, umieszczając w podręcznikach niewielką ilość pieśni.[7]) Młodzież lubi śpiew, będący wyrazem jej temperamentu i młodzieńczej siły życiowej i chętnie uczy się napamięć wiersza, który ma śpiewać. Nie nudzi się nigdy powtarzaniem dawniej wyuczonych pieśni, ożywia się śpiewem po innych bardziej męczących godzinach, uczy się melodji i dźwięku obcych słów. Kilka minut, poświęcanych od czasu do czasu na śpiew w obcym języku — to nie jest bynajmniej czas „stracony." Opłaca on się sowicie: dzieci bowiem uczą się szeregu poezyj napamięć, nie odczuwając znanego przymusu uczenia się pamięciowego, zyskują łatwym sposobem pewien zapas nowych słów, form i zwrotów obcojęzycznych; zainteresowanie pieśnią przenosi się i na resztę materjału, pobudza do wzbogacenia słownictwa, do samorzutnych opracowań i lektur, a nawet do samorzutnego, „nadprogramowego" uczenia się i innych pieśni i poezyj obcojęzycznych napamięć.

Streszczamy nasze wywody:

Metoda konwersacyjna okazuje się w myśl wskazań współczesnej pedagogiki i dydaktyki najodpowiedniejszą metodą uczenia języka obcego, jeżeli chodzi o cel utylitarny nauki, tj. rozumienie i praktyczne opanowanie języka. Konwersacja stoi w centrum nauczania na stopniu niższym, a więc w szkole powszechnej, względnie równorzędnych oddziałach szkoły średniej. Dlatego należy poświęcić jej najwięcej starania i pracy na tym właśnie stopniu. Od pracy na stopniu niższym zależy poziom nauczania języka na stopniach wyższych, gdzie konwersacja przestaje być głównym celem nauczania, ustępując pierwszego miejsca na stopniu średnim — nauce o kraju i ludności obcego kraju, na stopniu wyższym — nauce o jego kulturze.

---

[7]) Jest ich w podręcznikach na pierwszy rok nauczania języka obcego (np. u Jakóbca - Leonharda) bardzo mało. A tu właśnie trzeba ich najwięcej. Bardzo praktycznym okazał się pod tym względem zbiór piosenek dziecięcych, wydany przez wiedeński „Verlag für Jugend und Volk" (Wien I, Burgring 9), pt.: *Ringa, Ringa, Reia*, który mogę gorąco polecić.

Jak w całej nauce współczesnej szkoły, tak i w nauczaniu języka metodą konwersacyjną należy stosować zasadę aktywności i zainteresowania, używając środki, pobudzające aktywność dzieci i podtrzymujące ich zainteresowanie. Dobór odpowiednich środków zależy od warunków nauczania, które powinien uwzględnić każdorazowo nauczyciel, posiadając w ich stosowaniu zupełną swobodę dydaktyczną.

Kraków. Dr. Mich. Friedländer.

Literatura przedmiotu godna polecenia:

Jakóbiec Jan: *Przewodnik i wzory metodyczne do nauki języka niemieckiego,* wyd. Książnica-Atlas, Warszawa Lwów, 1929.

Piątek Jan: *Jak uczyć języka niemieckiego w szkole powszechnej,* wyd. Książnicy-Atlas, Warszawa-Lwów, 1929.

Języki Nowożytne. Księga Pamiątkowa I Zjazdu Neofilologów. Skład Książnica-Atlas, Warszawa-Lwów, 1929.

Aronstein Philipp: *Methodik des neusprachlichen Unterrichtes.* 2 Bde. B. G. Teubner, Lipsk 1925/26, szczeg. tom I.

Strohmeyer Hans: *Methodik des neusprachlichen Unterrichtes.* G. Westermann, Braunschweig, 1928.

POLSKA CHOINKA W POLSKIM TYLKO STROJU.

Ministerstwo Wyzn. Rel. i Ośw. Publ. wydało na początku maja br. okólnik do wszystkich podległych mu organów w sprawie obowiązku kupowania wyłącznie tylko przyborów szkolnych wyrobu krajowego (Dz. Min. W. R. i O. P. nr. 7 z 31 VII 30 r., poz. 123). W okólniku tym wskazuje p. minister na konieczność „dążenia do samowystarczalności gospodarczej, która jest naturalnem prawem każdego organizmu państwowego," aby utrzymać wzgl. rozwijać własne placówki przemysłowe, a robotnikom polskim dać możność pracy i jak najlepsze warunki bytu. Już w roku 1925 zwróciło Ministerstwo W. R. i O. P. uwagę na konieczność „dążenia do związania szkoły z życiem społecznem dla wychowania uświadomionych obywateli Państwa." (Dz. Min. W. R. i O. P. nr. 9 z 15 V 25 r., poz. 94 i nr. 13 z 15 VIII 25 r., poz. 130). Pan minister Czerwiński zwraca m. i. na to uwagę, że obowiązek realizowania hasła samowystarczalności gospodarczej ciąży „przedewszystkiem na nauczycielstwie, dziając łającem wśród kilkumiljonowej rzeszy młodzieży szkół wszelakiego

typu. Swym wpływem wychowawczym działać może nauczycielstwo nietylko na chwilę bieżącą, lecz sięga ono w daleką przyszłość, mając stworzyć z dzieci i młodzieży przyszłego obywatela, świadomego obowiązku wobec Państwa w tej czujnej zawsze świadomości, która przy każdej sposobności przypominać będzie i jemu samemu i innym hasło: „U siebie dla siebie i przyszłych pokoleń." Z okólnika dowiadujemy się, że według bilansu handlowego za rok 1929 wydaliśmy w zakresie importu pomocy naukowych, materjałów pisemnych, przyborów rysunkowych przeszło 400 000 zł więcej aniżeli w roku 1928. Przyznać musimy, że liczby te są bardzo niepokojące, zwłaszcza, jeżeli się weźmie pod uwagę fakt, iż te przedmioty wyrabia się przecież już w kraju. Doradca finansowy Dewey zwrócił np. w jednem ze swych sprawozdań uwagę na to, że w roku 1927 importowaliśmy np. skór surowych (!), pół wyprawionych i innych za łączną kwotę 152,400 000 złotych, co stanowiło około 40% ogólnego deficytu za cały rok 1927! A przecież Polska hoduje dostateczną ilość bydła i posiada odpowiednią ilość garbarni. Jest to dowodem, że szerokie masy społeczeństwa naszego nie zdają sobie sprawy, jak groźne jest to zjawisko dla naszej niezależności nietyko gospodarczej lecz także i politycznej.

Pan Kurator O. S. Poznańskiego Dr. Namysł w okólniku z 28 VIII 1928 r., (Dzien. Kur. O. S. Poz. nr. 11 z 1 IX 28 r. poz. 1), w okólniku z 10 VIII 29 r. (Dz. K. nr. 13 z 20 VIII 29 r.) i w okólniku z 26 VIII br. (Dz. K. nr. 12 z 2 IX br.) podkreśla, „że nauczycielstwo ma możność oddziaływania na wszystkie warstwy społeczeństwa bądź bezpośrednio bądź pośrednio przez młodzież szkolną, która przyjęta przez swych wychowawców zapałem do walki z towarem obcym, zdolna jest zapewnić tej idei powodzenie w domu rodzicielskim."

Niewątpliwie nauczycielstwo ma bardzo szerokie pole działania w tym kierunku. Np.: Już kilka tylko tygodni dzieli nas od świąt Bożego Narodzenia. Czas zatem pomyśleć o choince i to takiej, któraby była piękna, niedroga i — p o l s k a. Trudno wyobrazić sobie wieczór wigilijny bez choinki. Niestety dajemy drzewku wigilijnemu dość często wystrój cudzoziemski, obwieszamy bowiem je różnemi błyszczydłami szklanemi, tandetą zagraniczną. Nauczycielstwo polskie dążyć powinno do tego, aby jak najprę-

dzej usunąć owe błyskotki i zastąpić je ozdobami polskiego wyrobu, aby niejako unarodowić drzewko gwiazdkowe, aby stworzyć choinkę polską. Nie jest to rzecz tak bardzo trudna. Bogate nasze zdobnictwo ludowe dostarczyć nam może dużo pierwowzorów, nadających się doskonale do zastosowania przy wyrabianiu ozdób choinkowych. Pierwowzory te posiadają nazwy charakterystyczne i oparte są o zwyczaje czysto polskie. Zrezygnowanie zaś społeczeństwa polskiego z owych błyszczydełek zagranicznych napewno w poważnej sumie zaważy na szali naszego bilansu handlowego.

Poszczycić możemy się kilku zbiorami wzorów na ozdoby choinkowe.

1) Felicji Gosienieckiej: *Choinka polska* (Poznań), zł 17,50,

2) Gerson-Dąbrowskiej: „ „ (Arct) zł —,80,

3) *Ozdoby choinkowe* Wydawnictwo „Życie Praktyczne", Warszawa, (Bluszcz) zł 1,50,

4) Marji Werten: *Ozdoby choinkowe*, zł 2—,

5) Strasburgerówny: *Zbiór ozdób choinkowych* (wyczerp).

Wydawnictwa te znajdować winny się w każdej polskiej szkole, przedewszystkiem zaś teczka F. Gosienieckiej powinna żywo zainteresować całe nauczycielstwo, które znajdzie tam bogaty materjał do prac w tej dziedzinie, przewidzianych w programie nauki. Teka ta zawiera na 8 tablicach „wzory kolorowych ozdób choinkowych" — czysto polskich, bardzo gustownie dobranych i opartych jak najściślej na motywach zdobnictwa ludu polskiego, a mianowicie:

tablica 1 — Gwiazda,
„ 2 — Łańcuch łowicki i Mały pająk łowicki,
„ 3 — Róża dwustronna, Świat, Pawie oczko,
„ 4 — Wianuszek, Ozdoba śląska, Podbiegnik,
„ 5 — Kula kłoskowa, Pająk łowicki, Ozdoba wielkopolska, która wcale nie ustępuje w niczem ozdobom innych dzielnic,
„ 6 — Kieliszek, ozdoba sieradzka,
„ 7 — Ozdoba z piórek, nalepianki,
„ 8 — Ptaszek, dzbanuszek.

Wzory przedstawione są albo litograficznie w barwach, albo też w „żywym wzorze", to znaczy — poszczególne wzory są

wycięte z barwnego papieru i naklejone. Każdy wzór zaopatrzyła autorka w dokładny i jasny opis sposobu wykonania. Podkreślić należy wzorowe wykonanie tak pod względem doboru poszczególnych kolorów jak i też pod względem ornamentyki. Życzyć należy, aby ten zbiór wzorów stał się nietylko w każdej polskiej szkole lecz także i w naszych domach „przewodnikiem i instruktorem“ przy wykonywaniu ozdób choinkowych.

W ozdobach tych kryje się nieraz bardzo głęboka myśl. Np. koszyczki przypominać nam powinny staropolskie obsypiny, dzbanuszki (dwojaczki, czerpaki) wyobrażać mają nasze serca i dusze, napełnione cnotami i zasługami. Winny one też przypominać podanie cudowne, wedle którego to św. Jan z Kęt dzban, stłuczony w kawałeczki, — połączył w jeden dzban cały, napełniony mlekiem. Korona w okrąg wycięta, zawieszona na nitkach złotych i przybrana wisiorkami ku dołowi spadającemi, przypomina nam koronę niebieską, mającą stać się nagrodą w życiu wiecznem. Korona wychodzi z koła jako widnokręgu ze słońcem związanego. To też nie brakuje wśród ozdób choinkowych kuli złotej, która oznacza słońce, jakie od Świąt Bożego Narodzenia poczyna swoją drogę. Powszechnie znana jest t. zw. werbenka, od *Werberja*, bogini zwycięstwa. Werbenka składa się z kuli, na której powierzchni zatyka się na drucikach mniejsze lub większe gwiazdy, sześcio- i pięciopromienne. Światy z opłatków, które Reymont opisuje w I części *Chłopów* są symbolami szczęścia domowego, dlatego lud polski je czci i starannie przechowuje przez cały rok, bo od ich utrzymania-ocalenia — zależy szczęście domostwa. „Sklane igiełki, rybki i ptoski“ przypominają nam ciekawe opowiadanie pewnego górala „Skąd powstał zwyczaj ubierania drzewka na Boże Narodzenie“, spisane przez p. Annę Dobrzycką. Góral „słysoł od swego dziadka, że się Pon Jezus na Podholu urodzieł, bo kezbyta pasztuszkowie chodzali pokłonić mu się tak daleko. I niedźwiydź fcioł obocić Jezuska, — co dziycionteczku podaruwać? Poseł niydźwiydź jako mu baba kozała, znaseł piyknego smreczka, ułomił i niesie. A ze musiał bez kila potocków przechodzić, to się w kozdym drzywko zamocało, a pote zaroz marzło, no i porobieły się na niym ślicne sklane igiełki, smrecek świycił jak żeby go fto dyjamentami obsypoł. Uwiadziało się to rybkom i daliże hipkać na drzywko, po drodze ptoski posiodały i tak niydźwiydź

zaniósł sytko do sopki". — Pan Jezus się cieszył, rodzina podziękowała, „no i widzicie pani, z tego co posło, ze teroz strojom dzieciom drzywko na Boże Narodzynie i schniejakie świyćidełka na niym wiysają".

Zapomnieć nie wolno o łańcuchu serduszkowym, o którym pisze prof. dr. Jan Zubrzycki: „Chodzi o wszczepianie w dzieci, w ich umysły się rozwijające obrazu łączności serdecznej, aby miłość narodowa spajała nas wszystkich w jeden łańcuch miljonowy, z ogniw serc naszych ukuty i sprzągnięty". Łańcuszek serduszkowy wydaje mi się ze wszystkich łańcuchów najpiękniejszym. Zaznaczyć należy, że dzieci bardzo chętnie wykonują te ozdoby. Niewątpliwie zainteresowanie się temi ozdobami byłoby jeszcze większe, gdyby np. znalazły się fundusze na zakup dobrych książek, jako nagród za starannie i ładnie wykonane ozdoby choinkowe. Wyrabiać należy tylko takie ozdoby, które kryją w sobie jakąś głębszą myśl, podobnie jak poprzednio wymienione.

Zanim zaprowadziło się u nas drzewko, rodzina polska gromadziła się wokół żłóbka czyli szopki. Zwyczaj ten, sięgający XIII wieku, rozpowszechnili w Polsce bracia franciszkanie, i dziś trudno sobie wyobrazić święta Bożego Narodzenia bez szopki, do której oznaczenia niemal mechanicznie dodaje się przymiotnik „krakowska", co jest jednak niesłuszne, bo i inne okolice Polski mogą się pochwalić szopką. Szopka winna być otworzona wedle wyobrażeń artystów polskich. Niech to będzie zupełnie prosta stajenka, lecz w cechach polskiego budownictwa drzewnego.

Uczniowie Państwowej Szkoły Zdobniczej w Poznaniu wykonali dla kościoła św. Wojciecha w Poznaniu piękną polską szopkę betlejemską, której figury wyobrażają przedstawicieli narodu polskiego.

A więc pracujmy wytrwale nad usunięciem szklanych, banalnych i tandetnych ozdób, pochodzących z fabryk niemieckich czy żydowskich, które dzięki cudzoziemskim zwyczajom przedostały się do Polski; nie trwońmy pieniędzy na tandetę zagraniczną, trzeciorzędną co do artyzmu, a narażającą polskie dziecko na spaczenie oka i smaku, lecz przystrojmy drzewko wigilijne w szkole naszej własnemi wyrobami, opartemi o wzory czysto polskie. Pod choinką zbudujmy szopkę w stylu polskim, czyli stwórzmy

prawdziwie choinkę polską, na wzór — w celach propagandy twórczości swojskiej — rodzimej!

W chwili nadchodzącego czasu czynienia zakupów na „gwiazdkę“ zwrócić należy ponadto gorąco uwagę na rodzimą wytwórczość w dziedzinie zabawkarstwa, która nietylko jest więcej gustowna i artystyczna, lecz również bardzo bogata we wzory. Nie ulega żadnej wątpliwości, że dziś możemy już bardzo skutecznie rywalizować z zagranicą pod względem pomysłów artystycznych. A pamiętajmy, że każdy grosz, wydany na zabawki czy też inne podarki produkcji krajowej, osnutej na pięknych swojskich motywach, przyczynić się może nietylko do utrzymania w ruchu warsztatów pracy, ale i do zatrudnienia licznych rzesz robotników w kraju.

Pamiętajmy więc i o tem, że pod po-polsku przybraną choinką znaleźć się powinny jedynie i wyłącznie prawdziwie polskie podarki! W ten sposób spełnimy obowiązek, nałożony na nas przez nasze władze: obowiązek uświadamiania młodzieży o powinnościach obywatela w stosunku do Państwa i do własnego społeczeństwa w zakresie życia gospodarczego!

Poznań. J. Sobolewski.

KONKURS NA WZORY LEKCYJNE.

Niniejszem rozpisujemy konkursy na wzory lekcyjne pt:

Przykład na przekształcenie gramatyczne tekstu czytanki
(Język polski, oddział III),

Odejmowanie jako dodawanie — forma piśmienna
(Rachunki, oddział IV),

Jak Polska wstrzymywała parcie Niemców na wschód
(z cyklu „Słowianie i Niemcy“)
(Historja, oddział V),

W opracowaniu należy uwzględnić nowe metody nauczania, podać psychologiczne umotywowanie postępowania dydaktycznego i wymienić podręczniki szkolne wzgl. literaturę pomocniczą.

Prace, pisane czytelnie i tylko po jednej stronie każdej karty, należy przesyłać do Redakcji do dnia 10 stycznia 1931 r. Wzory lekcyjne, uznane przez Redakcję za najlepsze, zostaną ogłoszone w pierwszym zeszycie *P. S.* na luty r. n. za zwykłem honorarjum autorskiem oraz nagrodą konkursową w kwocie zł 30. Ponadto Redakcja może wyróżnić dalsze prace i umieścić je w całości lub częściowo w czasopiśmie (za zwykłem honorarjum), przyczem Wydawnictwo „P. S.“ zastrzega sobie w stosunku do drukowanych wzorów i uwag prawo własności.

Poznań, 5 grudnia 1930. *Redakcja Przyjaciela Szkoły.*

NOWOŚCI WYDAWNICZE.

KOMUNIKATY KSIĘGARSKIE.

M. ARCT, WARSZAWA.

M. Buyno-Arctowa: *Perły Księżniczki Maji.* Bajka nie bajka. Błękitnemu chłopcu opowiedziana. Z 13 rys. A. Gawińskiego. Wyd. II. 1930. Cena w oprawie zł 8 —

Głównym wątkiem powieści jest legenda o perłach rodzinnych, przynoszących nieszczęście. One też są przyczyną wszystkich przygód i przeżyć małej Księżniczki. Dziwne są te przeżycia. Stoją już na progu fantazji i rzeczywistości. Zasadniczo nic w nich niema nieprawdopodobnego, lecz czytając o nich, wchodzimy wraz z świetlaną postacią Księżniczki Maji w przepiękny świat bajki-niebajki.

Koloryt *Pereł Księżniczki Maji* jest zdecydowanie wyraźny. Złoty kolor słońca, jako symbolu wszystkiego, co dobre i piękne. To umiłowanie słońca przebija niemal z każdego zdania powieści. A jednocześnie dla uwidocznienia kontrastów — autorka kreśli niektóre epizody i sylwetki czernią, przez co tamte, jasne zyskują jeszcze na wyrazistości i sile.

W. Gomulicki: *Życie dla Ojczyzny.* Powieść. Wydanie IV z rys. St. Bagieńskiego. 1930. Cena w opr. zł 8.—

Książka osnuta jest na tle ostatnich lat panowania Stanisława Augusta, a więc konstytucji trzeciego maja, wojny roku 1792, a zwłaszcza powstania kościuszkowskiego. Głównymi jej bohaterami są dwaj młodzi kasztelanice, a ich losy, boje i przygody są treścią powieści. Obok nich występuje wiele osobistości historycznych, tych właśnie, które wówczas odgrywały główną rolę.

Al. Janowski: *Nasz plac.* Opowiadanie dla dzieci. Wydanie IV. 1930. Cena w oprawie zł 4,50.

Jest to wesołe opowiadanie o gromadce dzieci warszawskich — dzieci ulicy.

Miały one „swój" plac, na którym ku ich rozpaczy rozpoczęto budować kamienicę. Zmartwienie jednak minęło szybko, bo dzieciaki w zmienionych warunkach znalazły dla siebie jeszcze więcej rozrywek, zapoznają się z robotnikami, towarzyszą im przy robotach i coraz dowiadują się czegoś nowego.

Książkę cechuje przedewszystkiem miły i pogodny humor. A jednocześnie książka, mimo pozornej beztroski, spełnia duże zadanie pedagogiczne. Autor bowiem nadzwyczaj umiejętnie podaje między opisem uciech i trosk dziecięcych mnóstwo wiadomości krajoznawczych, tak, że mały czytelnik, przeczytawszy książkę, dowie się, że „naszym placem" jest właściwie cały kraj.

M. Konopnicka: *W domu i świecie.* Z 3 ryc. kolor. i 24 czarn. A. Gawińskiego. 1930. Cena w opr. zł 4.—

Jest to piąta książka z cyklu, obejmującego drobniejsze wiersze Konopnickiej dla dzieci. Jak wiadomo, księgarnia M. Arcta otacza wielkim pietyzmem utwory naszej poetki.

Cztery wspomniane książki z lat ubiegłych przeznaczone są dla dzieci młodszych, ta zaś ze względu na dobór tematów, nadaje się dla dzieci starszych. Wierszyki z najrozmaitszych dziedzin życia przeważnie są wesołe i pogodne, ale że Konopnicka lubi przemawiać do serduszek dziecięcych, jest trochę bardziej nastrojowych, mających za cel obudzić w dzieciach szlachetne uczucia współczucia i troski o innych.

E. Marlitt: *Złota Elżunia.* Powieść. Wydanie VI. 1930. Cena brosz. zł 4,20; w oprawie zł 6.—

W literaturze dla dziewcząt najulubieńszemi bohaterkami są jasne, promienne istoty, rozsiewające wokół siebie wesele i radość. Do czołowych pomiędzy takiemi bohaterkami należy postać „Złotej" Elżuni ze znanej książki E. Marlitt. Z całej powieści wieje duch pogody i lepszych myśli, lepszych uczuć.

Elżunia jest typem nawskroś dodatnim, jest przykładem do naśladowania. Jest dobra — to jej główna cecha. Prawdziwą, czystą dobrocią. I z nią idzie w życie i nią zwycięża.

Or-Ot: *Światek dziecięcy*. Wybór wierszyków. Z 40 rycinami W. Romeykówny. 1930. Cena w oprawie zł 3.—

Książka ta zawiera zbiór krótkich, lekkich, łatwych w czytaniu wierszyków dla dzieci młodszych. Zgodnie ze swem przeznaczeniem jest nader bogato ilustrowana: na każdej stronie przynajmniej jeden rysunek.

Za wartość artystyczną i treściową wierszy najlepiej mówi nazwisko autora. Or-Ot świetnie potrafi pisać dla dzieci.

J. Popławski: *Podania o starożytnych Półbogach i bohaterach Greków i Rzymian*, według Oskara Hey'a. Wydanie III. Z 45 ryc. czarn. i 12 tablic kolor. 1930. Cena w oprawie zł 11.—

Autor wybrał z olbrzymiego zakresu mitologji starożytnej mity najważniejsze, najbardziej znane, a więc o Perseuszu, Heraklesie, Tezeuszu i innych najgłośniejszych bohaterach. Poza tem dużą część książki poświęcił wojnie trojańskiej, powrotowi Odysseusza i dziejom Eneasza. Książka opracowana jest bardzo szczegółowo, tak, że obok samej przyjemności czytania, może dać dużą korzyść, jako materjał pomocniczy do nauki historji starożytnej.

P. C. Wren: *Beau geste*, z oryg. ang. przełożył J. Taylor. 1930. Cena brosz. zł 6,40; w opr. zł. 8,80.

Jest to książka o miłości i poświęceniu braterskiem. Akcja toczy się głównie w upalnej Afryce, w szeregach francuskiej Legji Cudzoziemskiej. Od pierwszej niemal stronicy, autor wprowadza nastrój tajemniczości i zagadki.

Zajmujące Czytanki. 48 książeczek rocznie, 4 miesięcznie. Cena 70 groszy w sprzedaży pojedyńczej, 50 groszy w prenumeracie, płatnej po 2,— zł miesięcznie, 42 gr w przedpłacie, płatnej po 10,— zł półrocznie.

Po dłuższej przerwie księgarnia M. Arcta wznowiła w październiku r. b. wydawnictwo *Zajmujących Czytanek*, wypuszczając je w prenumeracie miesięcznej po bardzo przystępnej cenie.

Aby umożliwić Czytelnikom wyrobienie sobie pojęcia o całości wydawnictwa, podajemy tytuły *Zajmujących Czytanek*, które ukazały się w październiku: *W pobliżu bieguna*, *Na pustyni Saharze*, *Wychowaniec Gajowego*, *Balonem nad Australją*.

KSIĘGARNIA ŚW. WOJCIECHA POZNAŃ.

Jerzy Bandrowski: *Sosenka z wydm*. Opowieści. Cena zł 8.—, R 1930.

I znowu temat nadmorski. „To lubię!" Odpowiadam tu za siebie i — wszystkich. Kto bowiem nie zaznał czaru naszego morza na jawie, ten nie może się opędzić tęsknocie, by je ujrzeć, a kto je ujrzał — pokochał wraz z ludźmi, co są w wiekowych stosunkach z żywiołem morskim. Tęsknotę i miłość morza wzmagają obrazki, artykuły i książki. Dzięki „Zolojce" Bandrowskiego poznaliśmy życie rybaków w Jastarni. Teraz ten sam autor daje szereg nowel, stosownych i dla dorastającej młodzieży, z przedziwnych przeżyć mieszkańców na Helu. Rozszerzył jednak przedmiot na rzeczy nieosobowe, nawet martwe, tworząc piękne baśnie nowoczesne. Dwie główne zalety tych opowieści to znajomość „terenu" i życia, oraz prostota stylu. Dzięki temu autor zbliżył jak nikt dotąd nas „lądowców" do tej najdalej na północ wysuniętej strażnicy polszczyzny; przez styl zaś jasny, prosty, bardzo poprawny, z zachowaniem jednak właściwości narzecza, związał swoją miłość i znajomość morza z zaciekawionym umysłem czytelnika.

Sosenkę z wydm zaliczyć można do najmilszych, najzdrowszych i najbardziej pouczających opowieści dla wszystkich warstw, począwszy od wieku młodego.

Marja Klotylda. (1908 — 1918). Z cyklu „Kwiateczki Boże". Przekład (z francuskiego) Anny Szottowej. Str. 109 w 16-ce małej. 1929. Cena w brosz. zł 2,—. W kart. zł 3,—.

Marja Klotylda to kwiatek, który z winy wojny nie zdążył rozwinąć się w całej pełni. A jednak choć tak wcześnie tknięty kosą bezlitosnej śmierci, zapach cudownie wonny rozlał już po Francji i poi serca stęsknione do nieba. Matka świętego dziecięcia spisała o niem wspomnienia ze łzą w oku, lecz i otu-

chą w sercu. Niechże w jego towarzystwie wzrastają duszyczki młode i gotowe będą odpowiedzieć na apel ideału świętości: Jesteśmy!

W. Bonsels: *Marek w lesie.* Przekład autoryzowany Heleny Sroczyńskiej, ilustrował Kamil Mackiewicz. Str. 2,40. Cena zł 7,—

Czar natury leśnej niezmożony. Prawdę tych słów oceni każdy, kto krok w krok, stąpając za sierotą, zajrzy do jego chwilowej siedziby w głębi boru, potem podąży wraz z nim dostrzegać cuda leśne: życie zwierząt, ptaków i gadów, oddychać inną niż w miastach — czystą, uroczą, niezapomnianą atmosferą.

E. Atkinson: *Bobik od Franciszkanów.* Przekład autoryzowany dr. Marji Przyborowskiej, ilustracje Kamila Mackiewicza. Str. 173, cena zł 5,50.

Książka o psie, który ma pomnik w wielkiem mieście. Już dzieciom małym powinni wychowawcy wszczepiać względem zwierząt dobre uczucia. Dręczenie ich nie jest w żadnym wypadku dopuszczalne. A łaskawe obchodzenie się z niemi staje się niekiedy obowiązkiem. Dotyczy to takich czworonożnych bohaterów, którzy okazali wierność i miłość nad śmierć silniejszą. Czytajcie dzieje Bobika, szkockiego pieska, a przekonacie się, że wart był, by mu wielkie miasto wzniosło pomnik.

Stanisław Ochocki: *Tajemnicza dziewczynka.* Powieść dla młodzieży, z ilustracjami Kamila Mackiewicza. Stron 163, cena zł 6,—

Cień tajemniczy bywa jako tarcza. W stolicy odrodzonej Polski usłały sobie gniazdka dwa młode serca, wydarte nawałności bolszewickiej: jedno dziewczynki pod pieczą piastunki, a drugie chłopca pod skrzydłami matki. Czemu dolę dziewczynki osłania płaszcz tajemniczy? Czy i tu w środku Polski czyha na nią groza? O tem dowiedzą się młodzi czytelnicy, śledząc z zapartym oddechem, jak stopniowo tajemnica rozwieje się w oddechu pokoju, na wolnej ziemi ojczystej.

GEBETHNER I WOLFF, WARSZAWA.

Włodzimierz Perzyński: *Klejnoty.* Powieść. Str. 428. Cena zł 13,80.

Włodzimierz Perzyński należy do tej kategorji pisarzy, których talent nietylko nie stoi w miejscu, nietylko sam podlega ciągłym ewolucjom, ale nadto rozszerza ciągle zakres chwytanych bystrą obserwacją ludzkich typów, zwiększa kręgi poruszanych zagadnień, gra na nowych wciąż strunach i motywach. Świeżym dowodem tego jest ukazująca się obecnie w wydaniu książkowem najnowsza jego powieść: *Klejnoty.*

O ile w utworach dotychczasowych ograniczał się Perzyński do kreślenia zaobserwowanych świetnie (słynie „drapieżność“ obserwacji Perzyńskiego) typów i sytuacyj — to w nowej książce postawił pewien problemat, który wywołał już ożywioną dyskusję na łamach „Kurjera Warszawskiego“, gdzie *Klejnoty* ukazywały się w odcinku. Dyskusja ta nie wyczerpała oczywiście tematu. Sposób, w jaki układa sobie życie małżeńskie bohaterka *Klejnotów,* Kasia Olecka-Tarnińska, będzie niewątpliwie niewyczerpanem źródłem dyskusyj, rozważań i kłótni, zwłaszcza dziś, w okresie, gdy sprawa pracy zawodowej kobiet, jako problemat socjalny, wkracza do każdego niemal domu — żywa i aktualna.

Ale postawienie tego niezmiernie ciekawego z różnych punktów widzenia problematu nie wyczerpuje bynajmniej wysokich walorów *Klejnotów.* Tkwią one zarówno w interesującej, pełnej niespodziewanych zamotań i rozwikłań fabule, w świetnym, jak zawsze u Perzyńskiego, rysunku różnorodnych typów i środowisk ludzkich, jak i w stosunku autora do swych bohaterów i przyrody. Jeżeli już w *Nie było nas, był las* przemówiło serce objektywistycznego aż do bezuczuciowości autora *Klejnotów,* — to tu właśnie chwytamy Perzyńskiego na szczerym i niekłamanym sentymencie nietylko dla całego szeregu jego bohaterów, z Kasią, Węgrzyńskim i Tarnińskim na czele, ale i na żywem uczuciu i odczuciu przyrody.

Redaktor odpow. Leonard Borkowski w Poznaniu. — Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.